Beiträge zur Theorie und Geschichte
der Erziehungswissenschaft

Friederike Thole

Das kritisch-alternative pädagogische Milieu um 1968

Wissensbewegungen zwischen Handlungspraxis, Politik und Wissenschaft

forschung k linkhardt

Thole

Das kritisch-alternative pädagogische Milieu um 1968

Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft

Im Auftrag der Kommission Wissenschaftsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft herausgegeben vom Vorstand der Kommission

Band 48

Friederike Thole

Das kritisch-alternative pädagogische Milieu um 1968

Wissensbewegungen zwischen Handlungspraxis, Politik und Wissenschaft

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2023

k

Die vorliegende Arbeit wurde vom Fachbereich Humanwissenschaften der Universität Kassel unter gleichnamigem Titel als Dissertation angenommen.

Gutachter*innen:
Prof. Dr. Edith Glaser
Prof. Dr. Christiane Thompson

Tag der Disputation: 16.05.2022

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Editorial Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über http://dnb.d-nb.de.

2023.kg. Verlag Julius Klinkhardt.
Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.
Printed in Germany 2023. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-6011-6 digital doi.org/10.35468/6011

ISBN 978-3-7815-2569-6 print

Zusammenfassung

Das kritisch alternative pädagogische Milieu um 1968.
Wissensbewegung zwischen Handlungspraxis, Politik und Wissenschaft.

Die späten 1960er Jahre können als eine Zeit des demokratischen Aufbruchs und des gesellschaftlichen Umschwungs, auch bezogen auf die Thematisierungen von Bildung und Erziehung, bezeichnet werden.
Diesem Zeitraum der Kritik und des Infragestellens als Ausgangspunkt nehmend, knüpft die Arbeit an, um Wissensbewegungen zu untersuchen. So werden, anhand von 9 biographischen Erzählungen mit Personen, die um 1968 in pädagogischen oder politischen Praxisprojekten aktiv waren, Wissenszirkulations- und Wissentransformationsprozesse zwischen politischer und pädagogischer Praxis sowie erziehungswissenschaftlicher Theorie analysiert.
Im ersten theoretischen Teil der Arbeit wird einführend zunächst der historische Kontext umrissen und der Forschungsstand zu ‚1968 und Pädagogik' vorgestellt. Anschließend führt die Arbeit in ihre wissensgeschichtlichen theoretischen Zugänge ein, aus denen das für diese Arbeit entworfene Konzept von Wissensbewegungen hervorgeht. Der erste Teil der Arbeit schließt mit der Vorstellung der methodologischen und methodischen Prämissen, erläutert theoretisch das angewendete Verfahren einer integrativen Kopplung von Diskursen und Biographien und zeigt die Form der praktischen Anwendung in der Arbeit auf.
Der zweite Teil der Arbeit umfasst die Darstellung der empirischen Ergebnisse und entlang von induktiv identifizierten Themensträngen werden verschiedene Aspekte neuer Perspektiven, die als durch das kritisch-alternative pädagogische Milieu mit angeregt betrachtet werden können, näher in den Blick genommen.
Im dritten Teil der Arbeit werden die Ergebnisse vorgestellt und an die theoretischen Prämissen rückgekoppelt. So wird dort aufgezeigt, wie Wissen des Diskursraums des kritisch-alternativen pädagogischen Milieus sich durch seine diskursiven Verschränkungen mit der etablierten Erziehungswissenschaft veränderte und sich auch die etablierte Erziehungswissenschaft über die Auseinandersetzung mit den neuen Wissensformen in einem kommunikativen Prozess der Öffnung begab.
Für die Erziehungswissenschaft können die Ergebnisse und dokumentierten Prozesse somit eine Kontemplationsfolie bieten, um sich im Kontext heutiger Prozesse der Theoriebildung oder der Forschung selbstreflexiv auf diese zu beziehen. Disziplinäre Kontinuitäten und Diskontinuitäten konnten sichtbar gemacht werden und so ist es möglich über die wissensgeschichtlichen Erkenntnisse der Arbeit Trends oder Abgrenzungen gegenzulesen.

Abstract

The critical-alternative pedagogical milieu around 1968.
Knowledge movement between practice, politics and science.

The late 1960s can be described as a time of democratic awakening and social upheaval, also regarding discussions on education.
Taking this period of critique and questioning as a starting point, the work proceeds to examine knowledge movements. Knowledge circulation and knowledge transformation processes between political and educational practice as well as educational theory are analysed on the basis of 9 biographical narratives of people who were active in educational or political practice projects around 1968.
The first theoretical part of this thesis outlines the historical context and introduces the state of research on '1968 and pedagogy'. Subsequently, the thesis introduces its knowledge-historical theoretical approaches, from which the concept of knowledge movements developed for this thesis emerges. The first part of the thesis concludes with the presentation of the methodical and methodological premises, explains theoretically the applied procedure of an integrative coupling of discourses and biographies and shows the form of practical application in the work.
The second part of the thesis includes the presentation of the empirical results and along inductively identified thematic strands, various aspects of new perspectives that can be considered as (co-)inspired/stimulated by the critical-alternative pedagogical milieu that are examined in greater detail.
The third part of the paper presents the results and links them back to the theoretical premises. Thus, it is shown how knowledge of the discursive space of the critical-alternative pedagogical milieu changed through its discursive entanglements with the established educational science and how the established educational science entered a communicative process of opening through the confrontation with the new forms of knowledge.
For educational science, the results and documented processes can thus can thus serve as a sample for contemplation and be referred to introspectively in the context of today's processes of theory formation or research. Disciplinary continuities and discontinuities were shown and hence it is possible to revise/identify trends or demarcations via the knowledge-historical findings of the work.

Inhalt

Einleitung

„Das Wissen ruht eben auf keinem Fundamente;
das Getriebe der Ideen und Wahrheiten erhält sich nur durch
fortwährende Bewegung und Wechselwirkung."
(Fleck [1936]/2015, S. 70)

Die späten 1960er Jahre können als eine Zeit des demokratischen Aufbruchs und des gesellschaftlichen Umschwungs, auch bezogen auf die Thematisierungen von Bildung und Erziehung, bezeichnet werden. Prägten in den 1950er Jahren in der jungen Bundesrepublik Deutschland (im Folgenden BRD abgekürzt) in weiten Teilen noch restaurative Tendenzen sowie tradierte gesellschaftliche und pädagogische Normen und Werte wie Unterordnung und Fleiß die bildungsbezogenen Diskussionen, wurden diese seit Beginn der 1960er Jahre mehr und mehr in Frage gestellt. Ein zunehmend kritischeres Paradigma erhielt Einzug in zahlreiche gesellschaftliche, politische und auch pädagogische Diskussionen. Auslöser hierfür waren unter anderem die Proteste in vielen europäischen Ländern, etwa in Deutschland, Frankreich, Italien oder Polen, sowie in anderen Regionen der Welt, beispielsweise in Mexiko oder den USA, gegen die als ungerecht wahrgenommenen, die Ausübung demokratischer Rechte nicht zulassenden politischen Strukturen und gegen die kriegerischen Interventionen der USA in Vietnam (vgl. Kraushaar 2000, S. 60). Innerhalb der Protestbewegung und angeregt durch erziehungs- und kulturkritische Analysen entwickelte sich in Deutschland in den späten 1960 Jahren, entscheidend provoziert durch den *Aktionsrat zur Befreiung der Frauen* und unterstützt durch den *Sozialistischen Deutschen Studentenbund* (im Folgenden SDS), die Idee einer neuen Form der pädagogischen Praxis der Kindererziehung. Gleichzeitig kam es zu vehementer Kritik an den Bedingungen der Heimerziehung, sodass tradierte pädagogische Institutionen grundsätzlich in ihrer Struktur in Frage gestellt wurden.

Weitgehend konsensual wurden innerhalb des linken Milieus der späten 1960er Jahre die kritische, marxistisch orientierte Gesellschaftstheorie der Frankfurter Schule um Theodor W. Adorno und Max Horkheimer, welche langsam auch in den wissenschaftstheoretischen Diskursen der Pädagogik rezipiert wurde (vgl. Herrmann 2011, S. 174), als Rahmen der Analyse der gegebenen gesellschaftlichen Strukturen wie auch der pädagogischen Verhältnisse entdeckt. Eine neue Auseinandersetzung mit dem Marxismus ist wahrzunehmen und die bestehenden öffentlichen Sozialisationsinstanzen wie Kindergärten und Schulen, wurden als entscheidende Agenturen und (Re-)produzenten autoritärer Charaktere identifiziert (vgl. Aden-Grossmann 2011, S. 142).

Diesen Zeitraum der Kritik und des Infragestellens als Ausgangspunkt nehmend, knüpft die Arbeit an, um Wissensbewegungen zu untersuchen. So werden im Folgenden Wissenszirkulations- und Wissentransformationsprozesse zwischen politischer und pädagogischer Praxis sowie erziehungswissenschaftlicher Theorie untersucht um ihre Einflüsse auf die zunächst wissenschaftliche Pädagogik und später Erziehungswissenschaft nachzuzeichnen.

Neue Formen von politischer und pädagogischer Praxis werden als Impulse angesehen, die auch Veränderungen und Neuetablierungen von Themen in der wissenschaftlichen Pädagogik nach

sich zogen. Nachgezeichnet wird mittels biographischer Erzählungen die sich in diesem Kontext vollziehende Entwicklung neuer theoretischer und empirischer Perspektiven, die Setzung neuer Schwerpunkte und der Prozess wie diese sich im komplexen System der Erziehungswissenschaft verankerten oder auch wieder aus dem Diskurs verschwanden.
Um sich dem Gegenstand zu nähern gliedert sich die Arbeit in drei Teilbereiche (I-III).
Im ersten theoretischen Teil (I) wird einführend zunächst der historische Kontext kurz umrissen (1) und der Forschungsstand zu ‚1968 und Pädagogik' vorgestellt, woraus sich die Relevanz der Fragestellung ableitet (2). Anschließend führt die Arbeit in ihre wissensgeschichtlichen theoretischen Zugänge ein, aus denen das für diese Arbeit entworfene Konzept von Wissensbewegungen hervorgeht (3). Der erste Teil der Arbeit schließt mit der Vorstellung der methodologischen (3.3) und methodischen (4) Prämissen, erläutert theoretisch das angewendete Verfahren einer integrativen Kopplung von Diskursen und Biographien und zeigt die Form der praktischen Anwendung in dieser Arbeit auf.
Der zweite Teil der Arbeit (II) umfasst die Darstellung der empirischen Ergebnisse und entlang von induktiv identifizierten Themensträngen werden verschiedene Aspekte neuer Perspektiven, die als durch das kritisch-alternative pädagogische Milieu mit angeregt betrachtet werden können, näher in den Blick genommen (5–7). Hierbei wird zunächst immer noch einmal ein literaturbasierter Überblick über das entsprechende Thema gegeben, der den einleitend nur kurz umrissenen disziplingeschichtlichen und historischen Kontext um themenspezifische Erläuterungen ergänzt. Im Anschluss an diese thematischen Kontextualisierungen werden dann anhand des empirischen Materials Einblicke in die Wissensbewegungen in den pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Diskursräumen vorgestellt.
Dieser dritte, empirische Teil der Arbeit ist in drei Einheiten untergliedert. Zunächst werden Themenbereiche vorgestellt, die sich mit der Ausgestaltung und Neuausrichtung der Erziehungswissenschaft als Disziplin befassen (5 Erster Empirischer Teil – Eine neue wissenschaftliche Umgebung in Forschung und Theorie), es folgen dann Teilkapitel, die unterschiedliche neue Themensetzungen und Perspektivwechsel aufgreifen (6 Zweiter Empirischer Teil – Veränderte Perspektiven und neue Themensetzungen), bevor die letzte Einheit sich explizit den neuen Blickschneisen auf Chancenungleichheit und Teilhabe nähert, da sich dieser Bereich im Kontext des induktiven Vorgehens als besonders intensiv diskutiert herauskristallisierte (7 Dritter Empirischer Teil – Bedeutungsgewinn von Ungleichheit und Chancengerechtigkeit).
Der dritte Teil der Arbeit (III) versucht anhand von vier Analyseebenen, die schon den empirischen Kapiteln als Grundlage dienten, Gemeinsamkeiten aus den Themensträngen zusammenzuführen (8) und anhand einer Zusammenführung der theoretischen Zugänge und empirischen Ergebnissen den erziehungswissenschaftlichen Diskurs um ‚1968' um eine Praxis und Theorie verknüpfende Perspektive zu erweitern (9). So wird eine Möglichkeit aufgezeigt Wissensbewegungen, welche sich zwischen politischen pädagogisch handlungspraktischen und erziehungswissenschaftlichem Raum vollzogen und noch vollziehen, zu dokumentieren.

I Theoretischer Teil

1 Historischer und disziplingeschichtlicher Kontext

Die 1950er Jahre, Gründerjahre der BRD, waren eine Zeit des Wiederaufschwungs und der Neu- und Umgestaltung im Anschluss an das nationalsozialistische Regime. Nach den Bemühungen der Besatzungsmächte im Kontext des Re-Education-Programms Täter*innen aus öffentlichen Ämtern zu verbannen und das nationalsozialistische Gedankengut der deutschen Bevölkerung hin zu einer demokratischen Grundhaltung zu entwickeln, scheiterte insbesondere Westdeutschland an diesem Anspruch. Viele Akteur*innen, welche im „Dritten Reich" politische Positionen innehatten, waren nach 1945 weiterhin aktiv in Wirtschaft, Justiz und an den Universitäten, da es an ‚unbelasteten' Personen mangelte. Die deutsche Gesellschaft stand immer noch vor vielen offenen Fragen bezüglich der wirtschaftlichen und politischen Neuorganisation. Westdeutschland, teilweise immer noch abhängig von den alliierten Besatzungsmächten, war im Großen und Ganzen geprägt davon, die neue parlamentarische Demokratie auszubauen, nach den Geschehnissen des zweiten Weltkriegs wieder Sicherheit und Stabilität zu erlangen und mit dem Aufbau einer leistungsfähigen Industrie wirtschaftlich aufzusteigen. Der weitestgehend auch gelingende wirtschaftliche Aufschwung und die damit einhergehenden niedrigen Arbeitslosenzahlen und Möglichkeiten des Ausbaus des sozialen Sicherungs- und Unterstützungssystems, führten zu einer allgemeinen Zufriedenheit mit der Politik im Staat. Aber die 1950er Jahre waren auch geprägt von der Abwicklung und Verdrängung der NS-Zeit und konservative Normen stießen bei der noch vom Krieg traumatisierten Gesellschaft auf Zustimmung (vgl. Herbert 2002, S. 27). Es war eine Phase der Restaurierung alter, vor der NS-Zeit existierender Vorbilder (vgl. Tenorth 2008, S. 337) und Konservative sahen in der beginnenden kulturellen Moderne eine Bedrohung, was auch den Rückbezug auf Tradition, Bodenständigkeit, Form und Ordnung zur Folge hatte (vgl. Herbert 2002, S. 25). Die damalige Sozial- und Familienpolitik spiegelte diese Tendenzen wider. Es herrschten noch konservative Sexualvorstellungen und auch in Bezug auf Frauenrechte und Geschlechterordnung waren eher restaurative Tendenzen zu erkennen (vgl. Veltkamp 1985, S. 194), welche die bürgerliche Rollenteilung stärkten.

Im Bereich der Erziehung sind diese zwischen Tradierung und Aufbruch changierenden Entwicklungen ebenfalls deutlich festzustellen, bevor es in den 1960er Jahren zu einer Wende kam. Traditionelle Leitbilder wie Unterordnung und Fleiß verloren zwar schon in den 1950er Jahren an Bedeutung, wurden aber 1951 immerhin noch von 66% der Bevölkerung als wichtig angesehen (vgl. Tenorth 2008, S. 314). Beispielhaft dafür stellt der Erziehungswissenschaftler Wolfgang Brezinka in einer seiner Schriften von 1957 dar, dass „[...] strenge klare Normen des Handelns und Unterlassens [...]" Teil des Erziehungskonzeptes sein sollten (Brezinka 1957, S. 168). Auch in anderen Konzepten und Modellen der Erziehung, ihrem Verständnis und den Vorstellungen von ihren Aufgaben war die schon erwähnte bürgerliche Rollenteilung und die Hervorhebung traditioneller Werte noch tief verankert. Es herrschte eine negative Einstellung zur Berufstätigkeit der Frau vor, betont wurde die Bedeutung und Wichtigkeit der Mutter-Kind-Beziehung

(vgl. Herbert 2008, S. 45) und der Vater nahm in der Erziehung eher eine zurückhaltende Position ein. Das außerfamiliäre Erziehungssystem, welches in der DDR in staatlicher und öffentlicher Verantwortung lag, spielte in der BRD immer noch eine periphere Rolle. Ihm wurde in den 1950er Jahren kein übermäßiger Einfluss zugesprochen, es griff das Subsidiaritätsprinzip mit der Familie als erster verantwortlicher Instanz (vgl. Tenorth 2008, S. 160). Das außerfamiliäre, frühkindliche Erziehungssystem existierte zu diesem Zeitpunkt nur in Form der Betreuung von Kindern, wenn diese auf Grund von Berufstätigkeit der Mütter innerfamiliär nicht geleistet werden konnte, nicht aber als anerkannte Bildungs-, Erziehungs- oder Sozialisationsinstanz mit eigener spezifischer Funktion.

Im Bereich der pädagogischen Wissenschaft dominierte – wieder – die Geisteswissenschaftliche Pädagogik, bei welcher sowohl starke restaurative, partiell aber auch durchaus fortschrittliche Tendenzen wahrzunehmen waren. Konservative und restaurative Aspekte zeigten sich beispielsweise noch in der starken Betonung von „bürgerlichen Tugenden“ bei Herman Nohl, in einem statischen Begriff von Begabung im Bereich der Bildung und in einer starken christlichen Orientierung. Eduard Spranger und Wilhelm Flitner sahen die „Entchristlichung“ als entscheidende Vorbedingung für das Aufkommen des Nationalsozialismus und plädierten dementsprechend für christliche Werte (vgl. Matthes 1998, S. 245). Den geisteswissenschaftlichen Pädagogen[1] dieser Zeit wurde in Teilen von der jüngeren Generation ein nicht selbstreflektiertes Anknüpfen an die Zeit vor dem Nationalsozialismus vorgeworfen.[2]

Diese konservativen und restaurativen Tendenzen standen in den 1960er und 1970er Jahren vor allem bei kritischen Pädagog*innen und in der linken Bewegung im Mittelpunkt der Rezeption der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Übersehen wurde in Teilen, dass die Vorstellungen von Flitner und anderen durchaus auch progressive Ideen enthielten. Diesbezüglich ist beispielsweise Sprangers Idee von der Erziehung zur Verantwortung zu nennen (vgl. Matthes 1998, S. 247) oder Flitners und Erich Wenigers Vorstellung von der Notwendigkeit eines politisch-moralischen Grundkonsens und seiner unabdingbaren Voraussetzung für Erziehung (vgl. Matthes 1998, S. 253). Jedoch muss deutlich hervorgehoben werden, dass der Nationalsozialismus eben nicht nur auf eine „[…] hochideologisierte, antisemitische, rassistische und biologistische Bewegung einzugrenzen […]“ ist, da dies „[…] den tatsächlichen Erscheinungsformen und der nationalsozialistischen (Alltags-)praxis nicht nur nicht gerecht wird, sondern auch höchst gefährlich ist“ (Rostock 2019, S. 146). So kann beispielsweise Flitner und Weniger partiell fortschrittliches Gedankengut gutgeschrieben werden, jedoch muss auch betont werden, dass die deutsche Gesellschaft der 1960er Jahre sowohl personell als auch ideologisch durchsetzt war mit Fragmenten des Nationalsozialismus und es noch deutlich an scharfer Abgrenzung von Täter*innen sowie auch an reflektierter Auseinandersetzung mangelte.

Erst mit dem Ende der 1950er Jahre begannen sich fortschrittliche Tendenzen zu mehren, kritischere Stimmen regten sich und ein Prozess der Liberalisierung setzte langsam ein (vgl. Herbert 2002, S. 14). Auf Ebene der Bildung und Erziehung kann festgehalten werden, dass der „[…] Versuch, die Orientierung an traditionellen Erziehungskonzepten normativ durchzusetzen, scheiterte […]“ (Herbert 2002, S. 31) und auch Flitner hielt ein bloßes Anknüpfen an die Traditionen der vornationalsozialistischen Ära nicht für möglich, bezieht sich in seinen Schriften hingegen vorrangig auf die Bewahrung der „gesicherten Tradition“ (Matthes 1998, S. 39). Neue Konzepte von Erziehung blieben jedoch noch vage.

1 Hier wird nur die männliche Form verwendet um zu betonen, dass es sich tatsächlich um männlich gelesene Personen handelte.

2 Näheres dazu in Kapitel 4.4.

Seit 1960 gab es in der Pädagogik eine deutliche Expansion der Repräsentation im Wissenschaftssystem. Der Begriff der Erziehungswissenschaft formierte sich, (sozial)pädagogische Diplomstudiengänge wurden eingeführt, es kam zur empirischen Wende und die Pädagogik als Disziplin stand in den folgenden Jahren unter ständigem Doppeldruck, zum einen von staatlicher Seite durch die Bildungsexpansion und zum anderen von Seiten der beginnenden Studierendenrevolte (vgl. Tenorth 2008, S. 340).
Im Rahmen der studentischen Bewegung Ende der 1960er und Anfang der 1970er Jahre gab es mit der Kinderladenbewegung, der offenen Jugendarbeit, den Heimkampagnen und der Gründung von Alternativschulen pädagogische Projekte des kritisch-alternativen studentischen Milieus, welche auch eine eigene Theoriediskussion führten. Es wuchs, vor allem auch unter Rückgriff auf freudomarxistische Theoretiker*innen aus den 1920er Jahren (vgl. Thole 2016), aber auch durch eine pädagogische Kontextualisierung der Schriften von Theodor W. Adorno, Max Horkheimer oder Walter Benjamin, eine neue theoretische Strömung innerhalb eines pädagogischen Diskursraums an. Diese theoretischen und praktischen Auseinandersetzungen spezifischer Diskursräume fanden teilweise abseits der wissenschaftsinternen Diskussionen der Erziehungswissenschaft statt.[3] Im Zuge der Studierendenbewegung und der geäußerten Kritik an politischen Herrschaftsverhältnissen und gesellschaftlichen Konventionen geriet auch die konventionelle Art der Kindererziehung, der Pädagogik der außerschulischen Jugendarbeit, die Praxen der Heimerziehung und in einer gewissen Form auch die Schule in den Fokus der Kritik.
Aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive ist eine Konzentration auf die Zeit lohnenswert, da sie als eine Zeit bezeichnet werden kann, welche von vielen disziplinpolitischen Wandlungsprozessen geprägt war. Neben der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik gewann die Kritische Pädagogik an theoretischer Relevanz und empirische Untersuchungen lösten in Teilen die bis dato dominierenden geschichtlichen oder philosophischen Argumentationen als Begründungslieferanten für wissenschaftliche Thesen ab.
Der induktiven Logik dieser Arbeit folgend werden Teilaspekte dieser Veränderungen oder Neuakzentuierungen im empirischen Teil dargestellt und analysiert. So werden neben den wissenschaftsinternen Entwicklungen im Zusammenhang mit einer neuen Forschungsumgebung (4.1), der Etablierung neuer theoretischer Bezüge (4.2), dem Relevanzgewinn der Handlungsforschung (4.3) und der Aufarbeitung der NS-Zeit (4.4) die sich neu ausgestaltenden Themen Frauen- und Geschlechterforschung (5.1) Kindheitspädagogik (5.2) und Gewalt (5.3), sowie ausdifferenziert in die Bereiche Soziale Teilhabe (6.1), *Labeling Approach* (6.2) und Migration (6.3), Vorläufer der Debatten um Inklusion dargestellt.
Die kurze historische und disziplinpolitische Einführung lässt viele der relevanten Kontextualisierungen vermissen, diese finden sich dann den empirischen Teilkapiteln vorangestellt, auch um die Themenkomplexe besser zu Bündeln und den Aufbau der Arbeit übersichtlicher zu gestalten. Anhand von ausgewählter Sekundärliteratur und, falls für die entsprechenden Aspekte vorhanden, Ergebnissen wissensgeschichtlicher Analysen wird so in die Themenkomplexe des empirischen Teils eingeführt. Da der Forschungsstand bezüglich der geschichtlichen Auseinandersetzung für die einzelnen Themen sehr unterschiedlich ausfällt, divergiert auch der Umfang und die Literaturauswahl dieser einführenden Kapitel, konnte bei einigen Themen wie beispielsweise ‚Geschlecht' auf einen sehr breiten wissenschaftsgeschichtlichen Forschungsstand zurückgegriffen werden, war dies bei den Themenkomplexen ‚Gewalt' oder den ‚Bedingungen der Wissensproduktion' nicht der Fall, was sich auch in den jeweiligen Kapiteln widerspiegelt.

3 Das heutige ‚Wissen' der Erziehungswissenschaft über diese Zeit des Wandels wird im weiteren genauer im Forschungsstand wiedergegeben

Dieser Aufbau, der den durch die induktive Vorgehensweise sehr heterogenen empirischen Teilkapiteln einen disziplinpolitischen Kontext voranstellt, gibt die Möglichkeit diese auch gesondert zu lesen und schafft somit auch interessierten Lesenden der unterschiedlichen Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft Zugänge zu den Forschungsergebnissen.

2 Forschungsstand und Entwicklung des Erkenntnisinteresses

Der aktuelle Forschungsstand soll hier, nach einem Kommentar zur besonderen Herausforderung der Rezeption der Forschung zu ‚1968', gegliedert in drei Teilbereiche vorgestellt werden. Zunächst wird exemplarisch anhand der Publikationen zum 50-jährigen Jubiläum die Beschäftigung mit ‚1968' in den Geistes- und Sozialwissenschaften dargestellt. Diese exemplarische Betrachtung der Publikationen des ‚Jubiläumsjahres' wurde gewählt, da in diesen Publikationen die relevanten Forschungsbefunde der letzten 50 Jahre resümiert und zugleich die aktuellen Diskursstränge und Debatten aufgegriffen wurden. Im Folgenden wird dann spezifisch auf die Thematisierung der Auswirkungen von ‚1968' auf die Erziehungswissenschaft eingegangen. Hier werden gesondert Einflüsse auf die pädagogische Praxis sowie die Erziehungswissenschaft erläutert. Dieser letzte Teil ist der für die hier verfolgte Fragestellung der relevanteste, aus dem schließlich auch deutlich das Desiderat, an welches dieses Forschungsvorhaben anknüpft, abgeleitet wird.[4]
Aus einer Kopplung der pädagogisch-disziplinpolitischen Relevanz, die an die spezifisch westdeutsche pädagogische Dimension von ‚1968' anknüpft, und einer kurzen Darstellung der gesellschaftlichen Bedeutung generiert sich dann die Fragestellung dieser Arbeit.

2.1 Wie sprechen über ‚1968'?

Bezeichnend für die wissenschaftlichen Auseinandersetzungen mit ‚1968' ist, dass die Debatte immer noch – auch über 50 Jahre danach – zu großen Teilen von ehemaligen Aktivist*innen bestimmt ist (vgl. Wehrs 2018, S. 135) und somit auch in Teilen die „[...] Interpretationsmacht über die „68er" von altgewordenen „68ern" monopolisiert wird." (Kraushaar 2001, S. 10). So ist, um nur einige zu nennen, Wolfgang Kraushaar Mitbegründer der Sozialistischen Hochschulinitiative, Gerd Koenen war aktives Mitglied im SDS und Heinz Bude sagt, er hätte ‚1968' seine erste Demonstration besucht und die Studierendenbewegung mit Sympathie, aber auch kritisch begleitet (vgl. Bude 2018, S. 10). Auch im erziehungswissenschaftlichen Spektrum publizieren ehemalige Aktivist*innen wie Manfred Kappeler oder Reinhardt Wolff zu ‚1968' und Katharina Iseler, die eine der ersten empirischen Studien zur Kinderladenbewegung veröffentliche, war selbst Kinderladenkind (vgl. Iseler 2010). So kam es, wie Thomas Großböttling formuliert, zu einer Verbrüderung des Erinnerungsmythos mit einem sozialwissenschaftlichen Zugriff (vgl. Großböttling 2018, S. 21). Kraushaar geht diese Spezifität der Forschung zu ‚1968' selbstreflexiv an und erläutert in seiner Einleitung zu „1968. 100 Seiten", dass es nur zwei Extrempositio-

4 Das nachfolgend Vorgestellte beschränkt sich vor allem aus zwei Gründen auf den westdeutschen Diskursraum. Zum einen ist die pädagogische Dimension, die auch in diesem Projekt im Fokus stehen soll, zu den Besonderheiten der westdeutschen Protestbewegung zu zählen (vgl. Baader 2008, S. 7). Eine ‚spezifisch linke Pädagogik' (Levsen 2019, S. 555) wie sie sich in Westdeutschland entwickelte, kann so in anderen Ländern nicht beobachtet werden, auch da Erziehung in Deutschland als Weg zur Demokratie angesehen wurde (vgl. Levsen 2019, S. 634). Zum anderen ist das empirische Material, mit dem diese Arbeit im Anschluss ihren Zugang gestaltet, auch nur durch sich großteils im deutschen Raum bewegende Interviewpartner*innen geprägt. Das in dieser Arbeit gewählte induktive Vorhaben, welches im methodologischen und methodischen Teil noch ausführlich vorgestellt werden wird, legt nahe, internationale Bezüge nur an den Stellen aufzugreifen, an denen die Interviewpartner*innen auf diese verweisen beziehungsweise in ihren biographischen Erzählungen Stationen in anderen geographischen Räumen angesprochen werden.

nen gäbe um über ‚1968' zu sprechen oder zu schreiben. Die einen behaupten, nur wer ‚1968' wirklich miterlebt hätte, könnte auch darüber sprechen und die andere Position sagt, nur ohne persönliche Involviertheit sei eine Geschichtsschreibung zu ‚1968' möglich. Kraushaar versucht diese Perspektiven von ‚Selbst-Erlebtem zu erzählen' mit einer analytischen Perspektive zu koppeln, indem er seine aktuelle Publikation als eine Reise sowohl durch das Reich der Erinnerungen und Erfahrungen, wie auch der Einsichten und Erkenntnisse bezeichnet (vgl. Kraushaar 2018, S. 3; Kraushaar 2000, S. 13). Gerade dieser dezidierte reflexive Umgang mit der Verstrickung der eigenen Biographie ist eine besondere Qualität der Publikationen von Kraushaar, die sich nicht bei allen forschenden Zeitzeug*innen finden lässt. In der Auseinandersetzung mit dem Forschungsstand wird hier nicht in Bezug auf jede Publikation die lebensgeschichtliche Bedeutung für die Autor*innen noch einmal als kritische Folie angelegt und die entsprechenden Beiträge zum Diskurs vor diesem Hintergrund interpretiert, dies wäre wohl eine ganz eigene Untersuchung wert. Jedoch wird im Folgenden transparent gemacht, welche Akteur*innen aus einer doppelten Rolle – der der Zeitzeug*innen und der der Wissenschaftler*innen – agieren. Denn die vielen Publikationen der Wissenschaftler*innen, die gleichzeitig auch beanspruchen Zeitzeug*innen zu sein, bergen natürlich auch Fallstricke, sie bieten jedoch ebenso Einblicke, die aus einer unbeteiligten Perspektive verwehrt bleiben. Folgt man einer Perspektive, die Wissenschaft und gerade historische Forschung nie als eine Suche nach Wahrheit, sondern immer als das Darstellen einer Perspektive auf Wirklichkeit voraussetzt und weder universelle Richtigkeit noch Objektivität für sich beansprucht, können auch diese Einblicke als ein Gewinn – auch wenn sie kritisch reflektiert werden müssen – wahrgenommen werden. So wird in dieser Arbeit der Grundannahme gefolgt, dass sich Historiker*innen im Prozess der Erforschung von Geschichte fortlaufend mit der Frage konfrontieren müssen, *wessen* Geschichte es ist, auf die sich ihre Rekonstruktionen beziehen, da immer von der Pluralität geschichtlicher Realität ausgegangen werden muss (vgl. Elias 1977, S. 134 f.).

2.2 50 Jahre ‚1968' und seine Rezeption in der Geistes- und Sozialwissenschaft

Natürlich ist das Jahr 1968 nicht der Beginn eines Umschwungs gewesen oder gar der Beginn einer gesellschaftlichen Revolution. Es gibt viele Zeitpunkte, an denen sich ein Beginn ‚der langen 1968er' (vgl. Hodenberg 2018, S. 11) ansetzen ließe: mit den vermehrt aufkommenden Schüler*innen- und Studierendenprotesten, mit der Gründung des *Sozialistischen Deutschen Studentenbundes* oder mit dem Tod von Benno Ohnesorg, der den Protesten ein neues Ausmaß verlieh.

Nichtsdestotrotz wird das Jahr 1968 mittlerweile als Chiffre (vgl. Kraushaar 2000) für die aufkommende neue soziale Bewegung und den damit assoziierten soziokulturellen Umbruch verwendet. Zu den entsprechenden Jubiläen kam es somit auch jeweils zu einer neuen Fülle von Publikationen, die sich mit ‚1968' beschäftigten. Das erste Jubiläum wurde schon 1977 begangen, setzen die Aktivist*innen die Geburtsstunde noch mit dem Tod von Benno Ohnesorg am 2. Juni 1967 an. Erst ab dem zweiten Jubiläum etablierte sich dann die Chiffre ‚1968' und der Begriff der ‚1968er Bewegung' (vgl. Kraushaar 2008, S. 259). Zu einer Historisierung und damit wissenschaftlichen Betrachtung von ‚1968' kam es jedoch in Deutschland erst in den 1990er Jahren mit dem 30-jährigen Jubiläum; und auch hier blieben die Forschungsprojekte auf einige wenige und teilweise auch unzureichende Studien beschränkt (vgl. Kraushaar 2008, S. 259). Das 40-jährige Jubiläum und die anschließenden Jahre waren dann geprägt von vermehrt auch analytischeren und die globale Dimension in den Blick nehmenden Veröffentlichungen (z. B. Reichardt & Siegfried 2010; Frei 2008; Kraushaar 2008) und kritischeren (z. B. Aly 2008; Vogel

& Kutsch 2008). Zudem leistete mit der Publikation „Seid realistisch, verlangt das Unmögliche!", herausgegeben von Meike Baader, erstmals auch die Erziehungswissenschaft, jenseits von einer durch Zeitzeug*innen geprägten Perspektive, die mehr das Verarbeiten des selbst Erlebten im Fokus hatte, einen Beitrag zum wissenschaftlichen Diskurs zu ‚1968'.

So scheint es nicht überraschend, dass auch das Jahr 2018 viele Wissenschaftler*innen dazu inspirierte, sich der Thematik noch einmal neu zu widmen oder alte Projektbezüge wieder aufzugreifen. Neben vielen Tagungen und Veranstaltungsreihen, wie beispielsweise an der Goethe-Universität Frankfurt unter dem Titel „50 Jahre 1968: Eine globale Revolte bewegt(e) Frankfurt" und in Kassel mit der Ringvorlesung „... der lange Sommer der Revolte. ′68 – die Jahre danach und die Folgen" erschienen auch zahlreiche Themenhefte, Monographien und Aufsätze, die sich mit diesem Jubiläum befass(t)en.

Bei der Fokussierung auf die Bezüge zwischen (Protest-)Praxis, Wissenschaftssystem und Theorieentwicklung steht vor allem Frankfurt am Main mit dem Institut für Sozialforschung im Zentrum der Auseinandersetzungen, diente doch die *Kritische Theorie* um Theodor W. Adorno und Max Horkheimer mit als theoretischer Hauptbezugspunkt. [5]

Heinz Bude, der sich schon 1995 in seinem Buch „Das Altern einer Generation" in Form der soziologischen Portraitierung (vgl. Bude 1995, S. 7) mit unterschiedlichen Biographien der Jahrgänge 1938–1948 beschäftigte, knüpfte 2018 mit seinem Buch „Adorno für Ruinenkinder" wieder an dieses Themenfeld an und betonte vor allem die subjektive Bedeutung der wissenschaftlichen Theorie für die Akteur*innen der Revolte. Schon der Titel macht deutlich, dass er aufzeigen will, wie sich eine Nachkriegsgeneration – alle seine Interviewpartner*innen hatten eine Lebensgeschichte, die unter anderem von Flucht und Vertreibung geprägt war (vgl. Bude 2018, S. 120) – an theoretische Bezugsgrößen wie Adorno klammerte. Mit ausschlaggebend für die praktischen politischen Kämpfe sowie für die theoretischen Diskussionen war dabei, so wie Bude in Bezug auf eine Interviewpartnerin schreibt, dass „[...] plötzlich eine Kategorie auf dem Tisch [lag], die das ganze psychologische Denken umkrempelte. Das war die Kategorie Gesellschaft." (Bude 2018, S. 67).

Diese Position über den Relevanzgewinn eines Begriffs teilt auch der Soziologe Armin Nassehi, der ihn als den „entscheidenden Begriff" der Zeit bezeichnet, und schreibt:

> „Gesellschaft wurde damit gewissermaßen ein Erwartungsbegriff, der die zukünftige Lösung des Verhältnisses von politischer Gleichheit und ökonomischer Ungleichheit klären soll." (Nassehi 2018, S. 151)

Nassehi erweitert in seinem Buch „Gab es 1968? Eine Spurensuche" die enge Bindung der Protestbewegung an philosophische und soziologische Theorien noch um zwei weitere Dimensionen. Erstens wird hier betont, dass es zu einer Versozialwissenschaftlichung der öffentlichen Sprache (vgl. Nessahi 2018, S. 153) kam in der, neben dem schon erwähnten Begriff der Gesellschaft, auch Begriffe wie „Lebenswelt", „Identitätsbildung", „Rolle" und „soziale Ungleichheit" in den Alltagssprachgebrauch übernommen wurden (Nessahi 2018, S. 152 f.). Zweitens bestätigen, passend zu diesen Erkenntnissen, auch Untersuchungen der Linguistik, dass die Studieren-

5 Es wäre unmöglich alle diese Publikationen hier aufzuführen, deshalb soll sich neben den erziehungswissenschaftlichen Publikationen, die gesondert dargestellt werden, hier nur auf solche Beiträge zum wissenschaftlichen Diskurs bezogen werden, die wissenschaftsinterne Auseinandersetzungen oder ein Verhältnis von Wissenschaft und gesellschaftlichem Wandel aufgreifen, da diese als relevant für die in dieser Arbeit in den Blick genommenen Wissensbewegungen zwischen Handlungspraxis, Politik und wissenschaftlicher Pädagogik angesehen werden. Zahlreiche Publikationen, die auch einen wertvollen Beitrag leisten, jedoch ihren Fokus mehr auf eine auf Fakten konzentrierte Darstellung der politischen Ereignisse und thematischen Schwerpunkte mit ihren Folgen legen, bleiben deswegen von einer expliziten Besprechung hier unberührt (vgl. z. B. Koch 2018; Hecken 2018).

denbewegung den öffentlichen Sprachgebrauch in der Bundesrepublik nachhaltig beeinflusst habe (vgl. Scharloth 2018, S. 224). Joachim Scharloth führt hierbei in seiner Publikation im Sammelband „1968. Handbuch zur Kultur- und Mediengeschichte der Studierendenbewegung“ den von Roland Lhotta 1989 ins Spiel gebrachten Begriff des „Soziologiechinesisch“ und den von Siegfried Jäger 1970 angeführten Begriff des „adornisierten Marcusisch“ an (Lhotta 1989 & Jäger 1970 zitiert nach Scharloth 2018, S. 224), womit er deutlich die sich etablierenden neuen Sprachformen, die an Begrifflichkeiten der kritischen Theorie orientiert sind, betont. Als zweite Dimension neben dem Einzug sozialwissenschaftlicher Fachbegriffe in den Alltagssprachgebrauch nennt Nassehi die Intensivierung der Debatte um die Verwendung sozialwissenschaftlich-empirischen Wissens außerhalb der akademischen Welt (vgl. Nassehi 2018, S. 149). Zur engen Kopplung an Theorien ist diese Zeit somit auch, wie hier deutlich wird, geprägt von einer generellen Aufwertung der Sozialwissenschaften.

Weitere Thematisierungsweisen eines Theorie-Praxis-Bezuges lassen sich in der Zeitschrift „Forschung Frankfurt“ der Goethe-Universität finden, die ihre erste Ausgabe im Jahr 2018 ganz dem Jahr 1968 widmete. Neben Artikeln, die sich mit Kunst und Musik und ‚1968‘ auseinandersetzen (vgl. Walter 2018; Filla-Raquin 2018), Beiträgen, welche die Protestkultur aus Akteur*innenperspektive beschreiben (vgl. Diestelkamp 2018; Wischermann 2018), vielen Zeitzeug*innen, die zu Wort kommen, und einem Beitrag im Kontext eines Forschungsprojekts, welches herausarbeitete, dass ‚1968‘ noch immer wichtiger Bezugspunkt für aktuelle Aktivist*innen ist (vgl. Daphi & Zimmermann 2018), sind es vor allem zwei Beiträge, die das Zusammenspiel von Theorie und politischer Praxis betonen. Zum einen „Als die Studenten Goethe mit Marx vertrieben“ von Rudolf Walther und zum anderen ein Beitrag der mit einem Zitat aus einem Brief Adornos an Horkheimer getitelt ist: „Max: so weit haben wir es gebracht“ von Rolf Wiggershaus, welcher selber Student von Adorno war.

Der Historiker und Publizist Walther zeigt essayistisch auf, wie charakteristisch die Auseinandersetzung mit der Frankfurter Schule und ihren Vertretern war und zu welchen auch konflikthaften Konfrontationen es zwischen den Professoren der Frankfurter Schule und den Studierenden der Revolte kam. Wiggershaus, der seinen Beitrag untertitelt mit „1968 in Frankfurt und das Verhältnis von studentischer Protestbewegung und kritischen Theoretikern“, knüpft auch an ein besonderes Verhältnis von Theorie und Protest an. Er schreibt vermutlich auch in Erinnerung an seinen eigenen Einstieg in das wissenschaftliche Feld: Die Zeit gab „[…] eine Chance für selbstbestimmtes wissenschaftliches Arbeiten mit reflektierter gesellschaftlicher Relevanz“ (Wiggershaus 2018, S. 19). Zudem hebt er die besondere Stellung Adornos hervor und bezeichnet diesen als „[…] Zentrum und Ausgangspunkt einer gesellschaftskritischen Theorie mit inspirierender Wirkung weit über die Bereiche von Universität und Wissenschaft hinaus.“ (Wiggershaus 2018, S. 19).

Und nicht nur bezogen auf Frankfurt wird immer wieder das besondere Verhältnis zwischen politischem Protest und Theorie betont. So führt der Historiker Nicolai Wehrs in seinem Beitrag „Kritik der bürgerlichen Wissenschaft“, erschienen in einem Sammelband mit dem Titel „Die 68er. Von Selbst-Politisierung der Studierendenbewegung zum Wandel in der Öffentlichkeit“, an, dass keine andere ‚Soziale Bewegung‘ so viel Wert auf eine theoretische Rückbindung ihrer Praxis gelegt habe wie die ‚68er-Linke‘ (vgl. Wehrs 2018, S. 138). Er sieht diese auch in einer Tradition des „wissenschaftlichen Sozialismus“, der eben aus seiner Wissenschaftsgläubigkeit orientiert an Karl Marx und Friedrich Engels seinen Fortschrittsoptimismus zog (Wehrs 2018, S. 137) und so in Verzahnung der praktischen Kritik mit ihrer theoretischen Legitimierung das bestehende Wissenschaftssystem in Frage stellte (vgl. Wehrs 2018, S. 137).

Darüber hinaus findet sich auch in der Forschung zur Frauenbewegung das hier in den Fokus gerückte Phänomen. So formuliert Michaela Karl in ihrer „Geschichte der Frauenbewegung" 2018:

> „Berühmte Organisationen wie die Stanton-Anthony Brigade oder Die Feministinnen entstanden und versuchten aus der feministischen Analyse heraus Anleitungen für praktische Aktionen zu gewinnen." (Karl 2018, S. 149)

Deutlich wird auch hier, dass die theoretischen Analysen die Grundlage für ein Engagement in der Praxis bildeten und nicht nur zur politischen Betätigung inspirierten, sondern als tatsächliche Instruktionen für die praktische Umsetzung gelesen wurden.
Auch bestätigt wird diese besondere Orientierung an Theorie in der Geschichtsschreibung der Sozialen Arbeit, so schreibt Wolf Reiner Wendt:

> „Die Frauen orientierten sich an den Schriften ihrer Protagonistinnen, lasen Simone de Beauvoirs „Das andere Geschlecht", Betty Friedans „Weiblichkeitswahn", Kate Millets „Sexus und Herrschaft" und von Alice Schwarzer „Der kleine Unterschied und die großen Folgen". [...] Sie akzeptierten nicht die Herablassung, mit der die Männer in der Studentenbewegung die Frauenfrage in marxistischer Analyse als einen „Nebenwiderspruch" interpretierten, der mit der Klassengesellschaft dem Hauptwiderspruch" aufzuheben sei." (Wendt 2008, S. 268)

Neben dem schon im vorangegangenen Zitat deutlich gewordenen Theoriebezug zeigt sich hier darüber hinaus auch das Spezifische für die Frauenbewegung in Abgrenzung zur allgemeinen Protestbewegung. Denn neben der Beschäftigung mit bestehenden Theorien bestand die Notwendigkeit noch ausgeprägtere autodidaktische Formen der Bildung zu wählen, da auch die von der Protestbewegung favorisierte kritische Wissenschaftsschule eine feministische Perspektive nicht in der angestrebten Form berücksichtigte. Es etablierte sich eine explizite Form der Wissenschaftskritik mitsamt ihrer Erkenntnis- und Forschungsmodi, da die Universität als ein Territorium wahrgenommen wurde, das trotz formaler Zugangsberechtigung immer noch als ein patriarchaler Raum jenseits der weiblichen Lebenswelt gekennzeichnet war (vgl. Maurer 2017, S. 29). Autonome theoretische Diskussionen jenseits von den männerdominierten akademischen Zirkeln wie die legendären Sommeruniversitäten (vgl. Wischermann 2018, S. 65) gründeten sich und andere Erkenntniszugänge wie die der feministischen Wissenschaftskritik, die bislang von den Etablierten nicht wahrgenommen wurden, erlangten dann vermehrt an Bedeutung (vgl. Maurer 2017, S. 29).
Hauptstreitpunkt in der Auseinandersetzung mit der immer noch männlich dominierten Bewegung war hier das Nicht-Anerkennen-Wollen der ‚Frauenfrage' als ein Nebenwiderspruch und ob die Frauen sich vorwiegend als feministisch oder marxistisch definieren wollten (vgl. Karl 2018, S. 185). Denn die konkreten Geschlechterverhältnisse wurden bisher nur aus der Perspektive des ‚Hauptwiderspruches' thematisiert und somit als ‚Nebenwiderspruch' degradiert (vgl. Windheuser 2018, S. 63). [6]
So entstand hauptsächlich beeinflusst von Helke Sander eine Perspektive, die sozialistische Theoriekonzepte neu rahmte. Die Soziologin Myra Marx Ferree schreibt dazu in ihrem Buch „Feminismen. Die deutsche Frauenbewegung in globaler Perspektive":

---

6 Erschreckend ist vor diesem Hintergrund, dass sich entsprechende Diskussionen in heutigen Linkspolitischen Debatten immer noch mit den gleichen Argumentationsfiguren finden lassen. So ist eine Argumentation, dass sich patriarchale Strukturen im erst umgesetzten kommunistischen System von selbst erledigen würden, eine zentrale Argumentationsfigur um feministisches Engagement als identitätspolitisch zurückzuweisen.

> „Die Unterdrückung der Frau wurde nicht (wie im klassischen Marxismus) als Nebenwiderspruch von Klassengegensätzen betrachtet, sondern als gesellschaftlicher Hauptwiderspruch. Diesen aufzulösen bedeutete, die konkreten Reproduktionsverhältnisse zu verändern, nun da „die Fähigkeit, Kinder zu bekommen, von Frauen nicht mehr automatisch als ‚natürlicher' Nachteil gesehen wurde." Die „allgegenwärtige Klassenfrage wurde nicht geleugnet, aber nicht als einzige entscheidende angesehen", sondern „darüber nachgedacht, wie sich eine Gesellschaft denken ließe, in der Frauen, die Kinder bekommen, nicht automatisch in Abhängigkeit und Unfreiheit geraten." (Marx Ferree 2018, S. 89)

Diese Neuwendung klassischer marxistischer Konzepte bedurfte somit eigener feministischer Theorien. Die Frauenbewegung schloss zunächst kaum an ihre Vorgängerinnen an und auch die Suche in der gängigen gesellschaftsanalytischen Theorie gab nicht genügend Anknüpfungspunkte (vgl. Windheuser 2018, S. 71).
Es erfolgte dann jedoch der Rückgriff auf das vielleicht wichtigste Buch der modernen Frauenbewegung, welches 1949, lange vor deren Beginn, erschien: „Das andere Geschlecht" von Simone de Beauvoir (vgl. Karl 2018, S. 159). Anknüpfend an dieses, stand nun im Fokus eine feministische Theorie zu entwickeln, die auf den konkreten Lebenserfahrungen von Frauen aufbaute (vgl. Marx Ferree 2018, S. 90) und Frauen setzten sich auf theoretischer und praktischer Ebene mit möglichen alternativen Lebensformen und -entwürfen auseinander (vgl. Dehnavi 2013, S. 361). Theoretisch und auch praktisch führten diese eigenen Theoriediskussionen zu einer Abkehr der dominierenden linken Theorie (vgl. Ferree Marx 2018, S. 90).
Die erste Berliner Sommeruniversität für Frauen, die nicht nur Kritik an der Teilhabe von Frauen in der Wissenschaft übte, sondern auch die autonomen Theoriediskussionen in den Fokus rückte, gab schließlich auch den Anstoß für die sich seit den 1980er Jahren langsam etablierende Frauen- und Geschlechterforschung (vgl. Karl 2018, S. 197) und somit den Impuls für eine Verwissenschaftlichung von politischer Kritik.
Verortete sich auch die Frauen- und Geschlechterforschung in der Soziologie und mag die Beschäftigung der Soziologie und der Geschichtswissenschaft mit ‚1968' kaum verwundern, finden sich darüber hinaus zudem in der Theologie, einer aus erziehungswissenschaftlicher oder soziologischer Perspektive eher marginalisierten Wissenschaft, Ansatzpunkte die Aspekte besprechen, die das besondere Theorieverhältnis der späten 1960er und frühen 1970er Jahre aufgreifen. Obwohl die Revolte der Kirchen bis auf einige öffentlichkeitswirksame Ausnahmen ausblieb (vgl. Holzbrecher et al. 2018, S. 10) ist deswegen anzumerken, dass, zumindest in der praktischen Theologie, ein ähnliches Phänomen konstatiert wurde wie auch für die Soziologie, Philosophie oder Erziehungswissenschaft. So schreibt Johannes Greifenstein in seinem 2018 erschienen Band mit dem Titel „Praxisrelevanz und Theoriefähigkeit: Transformationen der praktischen Theologie um 1968", dass es unbefriedigend wäre sich nicht mit der Phase auseinanderzusetzen:

> „[...] in welcher die vielfach beschriebenen ‚Umbrüche' und ‚Transformationen' nicht nur einen realgeschichtlichen Ort haben, sondern im Modus der Reflexion auch in eine Art theoretischen Raum Eingang finden – wobei freilich zu beachten ist, dass sich im Falle der Praktischen Theologie die Theorie der Praxis und die Praxis als Gegenstand dieser Theorie gerade in den Jahren um 1968 ohnehin nicht förmlich voneinander abheben lassen." (Greifenstein 2018, S. 5).

Dies zeigt, ohne näher in den theologischen Diskurs einzutreten, dass auch hier die Besonderheit eines Zusammenspiels theoretischer und praktischer Diskussionen im betrachteten Zeitraum Anlass zur wissenschaftlichen Auseinandersetzung zu bieten scheint.
Gerade der Blick in die Theologie legt nahe, dass es nicht nur das Umfeld der Kritischen Theorie war, welches die Protestkultur in der Bundesrepublik in ihrem Bezug zur Wissenschaft

in einem besonderen Maß prägte. Nun könnte angemerkt werden, dass die angeführten auch maßgeblich durch Zeitzeug*innen geprägten Publikationen eine spezifische Perspektive auf ‚1968' einnehmen und somit auch in ihrer eventuellen Mystifizierung, und für sich beanspruchten Intellektualität, eben das besondere Verhältnis zur Wissenschaft betonen. Jedoch scheinen sich den hier behandelten Aspekt betreffend Zeitzeug*innen und die jüngere Generation von Wissenschaftler*innen tatsächlich einig zu sein, denn neben Heinz Bude, Rolf Wiggershaus und Rudolf Walther, die der Zeitzeug*innengeneration entstammen, vertreten auch der Soziologe Armin Nassehi und der Historiker Nicolai Wehrs deutlich die These einer Spezifität des Theorie-Praxis-Verhältnisses. Zudem kommt auch Christina von Hodenberg, die bewusst in ihrem Buch „Das andere 1968" eine eher marginalisierte Perspektive einnimmt, indem sie nicht die prominenten Gesichter und Positionen der Protestbewegung nachzeichnet, sondern versucht einen gesellschaftlich repräsentativen Querschnitt der Einstellungen der Bevölkerung in Westdeutschland abzubilden, zu ähnlichen Schlüssen. Sie greift die hier im Forschungsstand ins Zentrum gerückte Perspektive in ihrem Epilog auf und spricht auch von einem „Utopischen Denken" das oft angeleitet war von Theorien (Hodenberg 2018, S. 188).
Dies, was hier exemplarisch an einem Blick in die Publikationen im Jubiläumsjahr gezeigt wurde, beschränkt sich zudem auch nicht auf die 2018 erschienen Publikationen, sondern das Besondere im Verhältnis zwischen Theorie und (Protest-)Praxis wurde auch schon vorher von anderen Autor*innen gezeigt, wie beispielsweise eindrücklich von Philipp Felsch in einer Monographie 2015 mit dem Titel: „Der lange Sommer der Theorie. Geschichte einer Revolte. 1960–1990". Auch hier wird umfänglich und ausführlich die Relevanz der Theorie für die ‚langen 1968' als Protestbewegung gekennzeichnet.
Festzuhalten ist, dass sich die „Kulturrevolution 1968" (vgl. Jasper 2018) mit ihrer politischen Protestpraxis durch eine besondere Beziehung zur gesellschaftskritischen Literatur auszeichnet und beides unter gegenseitiger Einflussnahme stand. Dass dies dann in ähnlicher Form auch für eine erziehungswissenschaftliche Theorie und eine Form der pädagogischen und politischen Praxis zutrifft, versucht diese Arbeit im Verlauf herauszuarbeiten.

2.3 ‚1968' und seine pädagogische Praxis

In einem Interview im Jahr 2018 sagte der Erziehungswissenschaftler Frank-Olaf Radtke:

> „Die 1968er haben mit großen politischen Ambitionen begonnen, sind freilich als Pädagogen geendet. Aus der Politisierung aller Lebensbereiche wurde deren Pädagogisierung." (Sauter 2018, S. 78).

Auch, wenn diesem durch seine Selbstverständlichkeit und Generalisierung absolut wirkendem Statement bestimmt nicht alle Erziehungswissenschaftler*innen zustimmen würden, ist der Einfluss der gesellschaftlichen Liberalisierungsprozesse und der kritischen Auseinandersetzungen mit Institutionen auf die pädagogische Praxis fast unumstritten, wird von vielen Autor*innen nachgezeichnet und ist in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion weitestgehend Konsens. So beschreibt Meike Baader in einem Aufsatz von 2008 die Enthierarchisierung des Verhältnisses von Kindern zu Erwachsenen und die Sicht auf Kinder mit eigenen Bedürfnissen als „unhintergehbare Errungenschaft" der ‚68er-Bewegung' (Baader 2008, S. 21).
In der von Meike Baader und Ulrich Herrmann herausgegebenen Schrift „68 – engagierte Jugend und Kritische Pädagogik. Impulse und Folgen eines kulturellen Umbruchs in der Geschichte der Pädagogik" aus dem Jahr 2011 finden sich neben wertvollen Beiträgen, die die pädagogischen Verhältnisse von ‚1968' rekonstruieren und kritisch beleuchten, auch zahlreiche Beiträge, die explizit die ‚Wirkung von ‚1968' in den Blick nehmen. So schreibt beispielsweise

Manfred Kappeler zu Reformfolgen und Demokratisierungsprozessen in der Fürsorge- und Heimerziehung und Heinrich Eppe, der schon während seines Studiums politisch aktiv bei den Falken war und später das Arbeiterjugendarchiv in Oer-Erkenschwick leitete, zu den Auswirkungen der ‚68er Bewegung' auf Partizipationsstrukturen und Carola Groppe über die Universität als „zentralen Ort von 68" (Groppe 2011, S. 146). Auch hier wird ein wahrgenommener Einfluss der ‚1968er Revolte' auf pädagogische Verhältnisse deutlich. Ähnliche Perspektiven finden sich auch in weiteren Artikeln, unter anderem bei Pia Schmid mit der Fragestellung wie antiautoritäre Erziehung für einige Jahre in städtische Kindertagestätten gelangte oder bei Peter Cloos unter dem Titel „Die Neu-Entdeckung der frühen Kindheit?", in dem von Meike Baader herausgegebenen Band „„Seid realistisch, verlangt das Unmögliche!" Wie 1968 die Pädagogik bewegte" aus dem Jahr 2008. Insgesamt versuchen die Herausgeber*innen mit diesem Band aufzuzeigen, wie die Pädagogik „[…] kollektive Lernprozesse initiiert und moderiert […]" hat sowie zugleich „Agent und Agentur" dieser Lernprozesse war (Baader & Herrmann 2011, S. 13), noch bestehende Desiderate der Forschung werden jedoch auch klar herausgestellt.
Auch ein im Jahr 2016 von Bernd Birgmeier und Eric Mührel herausgegebener Sammelband mit dem Titel „Die „68er" und die Soziale Arbeit. Eine (Wieder-) Begegnung", in welchem vermehrt ‚Zeitzeugen' Beiträge veröffentlichten, verweist in mehreren Publikationen auf die Einflüsse der ‚1968er' auf die Pädagogik. So merkt Reinhardt Wolff hier den Einfluss auf die Heimerziehung und den Kinderschutz an, Heinz Burghardt betont den Einfluss der ‚1968er Bewegung' auf die Lehr- und Studienpraxis der Sozialen Arbeit und Timm Kunstreich beschreibt den Einfluss neuer Zeitschriften, wie der Zeitschrift ‚Widersprüche' und „[…] ähnlicher politisch-wissenschaftlicher Sozialmilieus […]" (Kunstreich 2016, S. 153).
Eine Nachwuchsforschungsgruppe, finanziert durch die Hans-Böckler-Stiftung, mit dem Projekttitel „Die Kinderladenbewegung. Biographische Auswirkungen und gesellschaftspolitische Einflüsse institutioneller Erziehungsarrangements" unter der Leitung von Karin Bock beschäftigte sich außerdem mit den Fragen wie ‚Kinderladen' eigentlich von den involvierten Familien wahrgenommen wurde und was für eine lebensgeschichtliche Bedeutung die Kinderladenbewegung hatte. Hiermit leisten sie einen wertvollen Beitrag zu einer mehrdimensionalen Darstellung der Kinderladenbewegung aus Akteur*innenperspektive.
Besonders die in diesem Rahmen publizierte Arbeit von Nina Göddertz unter dem Titel „Antiautoritäre Erziehung in der Kinderladenbewegung. Rekonstruktive Analysen biographischer Entwürfe von Zwei-Generationen-Familien"[7] zeigt in ihren Ergebnissen Anknüpfungspunkte für die Frage nach Nachwirkungen oder Einflüssen der ‚1968er Bewegung'. Sie arbeitete heraus, dass eine „[…] Verwobenheit von individuellen Biographieverläufen mit den zeithistorischen Bedingungen […]" (S. 339) existiert, und dass sich die theoretischen Diskurse um eine „Neue Erziehung" in allen untersuchten Kinderladenfamilien spiegeln und somit auch in diesen „fortwirkten".
Der Thematik des Einflusses der neuen pädagogischen Praxis um ‚1968' wurde sich in einigen Projekten gewidmet. Doch die wirklich gründliche empirische Analyse beschränkte sich auf Forscher*innen um Meike Baader und die Forschungseinheit angesiedelt bei Karin Bock. Der Diskurs darüber hinaus – wie in den Sozial- und Gesellschaftswissenschaften – ist deutlich geprägt von Publikationen von Zeitzeug*innen. Doch auch hier ist, wie im soziologischen und historischen Wissenschaftsdiskurs, zu erkennen, dass die Impulse sowohl von Zeitzeug*innen (z. B. Kappeler 2011 & 2016, Kunstreich 2016) wie auch von der jüngeren Wissenschaftler*innengeneration (z. B. Baader 2008, 2011; Groppe 2011; Göddertz 2017)

7 Angelehnt an die Rezension erschienen in der EWR Dezember 2019.

nachgezeichnet werden. So wird ‚1968' und den dieser Chiffre zugeordneten pädagogischen und politischen Ideen und Aufbrüchen deutlich ein emanzipatorischer Einfluss auf pädagogisches Handeln und pädagogische Institutionen zugeschrieben.

2.4 Einflüsse von ‚1968' auf Theoriediskussionen

Einen historisch gesehen ersten Ansatz, der eine Intention verfolgte wie das hier anvisierte Projekt, war ein von Johannes Bastian 1988 herausgegebenes Buch mit dem Titel „1968–1988: Eine Pädagogen-Generation zieht Bilanz". In diesem Band beschreiben neben anderen Beiträgen die Erziehungswissenschaftler Thomas Ziehe und Horst Scarbath ihre Erfahrungen um ‚1968' und stellen sich auch der Frage, wie ‚1968' die Pädagogik als Wissenschaft beeinflusst hat (vgl. Bastian 1988). Hierbei wird deutlich, dass Stränge der Idealisierung, der Tabuisierung und der Verallgemeinerung wichtige Elemente der Diskussionen um ‚1968' darstellen, die kritisch zu hinterfragen sind.
Trotz der hier vertretenen Perspektive von Zeitzeug*innen schlägt sich eine Perspektive nieder, die keine absolute Deutungshoheit für sich beansprucht, sondern Anknüpfungsmöglichkeiten für weitere Fragestellungen öffnet. Jedoch bleibt aufgrund des fragenden Duktus und der auf persönliches Erleben fokussierten Perspektive eine systematische Betrachtung von Einflüssen auf die Wissenschaft aus.
Auch Meike Baader et al. stellten sich neben den eher auf die pädagogische Praxis ausgelegten Teilbereichen im Projekt „Die Kinderladenbewegung als case study der antiautoritären Erziehungsbewegung. 1968 und die Pädagogik in kultur-, modernitäts- und professionsgeschichtlicher Perspektive (1965–1977)" die Frage:

> „Welche Impulse der antiautoritären Erziehungsbewegung und der Neuen Sozialen Bewegungen wurden vom pädagogischen Fachdiskurs und der wissenschaftlichen Disziplin der Pädagogik bzw. der Erziehungswissenschaft wann und in welcher Form aufgegriffen?" (Baader 2014, S. 1)

Hierbei kommen Baader et al. zu folgendem Ergebnis:

> „Insgesamt konnte die Zeitschriftenanalyse die These bestätigen, dass die Neuen Sozialen Bewegungen den pädagogischen Zeitschriftendiskurs beeinflusst haben. Zunächst erweiterten sie das Spektrum der pädagogischen Zeitschriften, indem neue Publikationsorgane wie „pädextra", „betrifft:erziehung" oder auch die „Sozialpädagogische Korrespondenz" gegründet wurden, um Themen zu diskutieren, die in den etablierten Zeitschriften der Disziplin wie etwa der „Zeitschrift für Pädagogik" kaum Eingang fanden. […] Zeitschriften, die im Umfeld der Neuen Sozialen Bewegungen gegründet wurden, repräsentieren damit vor allem die Mikroebene der Diskurse, während Zeitschriften der Disziplin wie „Westermanns Pädagogische Beiträge" und die „Zeitschrift für Erziehungswissenschaft" vor allem die Meso- und Makroebene fokussieren. Dennoch gehen die von den Neuen Sozialen Bewegungen ausgesendeten Impulse zeitlich verspätet nach dem Prinzip des bottom-up in die Fachorgane ein und werden hier auf anderer Ebene diskutiert." (Baader 2014, S. 5f)

Die Ergebnisse von Baader zeigen, dass die pädagogische Bewegung der ‚1968er', neben ihrem Einfluss auf die pädagogische Praxis auch einen Einfluss auf die Erziehungswissenschaft als Disziplin hatte. Die Frage danach, auf welchem Weg Themen in den Fachorganen aufgegriffen wurden und welche Themen hier besonders in den Fokus gerückt wurden, sowie welche vielleicht auch unrezipiert bleiben, wird jedoch auch hier nicht beantwortet.
Zudem werden in der neusten Publikation des bereits erwähnten Forschungszusammenhangs um Karin Bock „Zugänge zur Kinderladenbewegung"[8] in einem diversen Artikelspektrum ‚1968'

8 Einige Teile sind angelehnt der selbst verfassten Rezension in der Sozial Extra entnommen.

und die Kinderladenbewegung aus unterschiedlichsten Perspektiven beleuchtet, womit er dem Anspruch der Herausgeber*innen die „[…] Vielschichtigkeit und Verschiedenheit der Zugänge […]" (S. 2) zur Kinderladenbewegung aufzuzeigen gerecht wird. Der Band liefert anschauliche Einblicke in das gesellschaftliche und studentische Klima, zum anderen werden die theoretischen Positionen und Anknüpfungspunkte der Kinderladenaktivist*innen thematisiert und der enge Zusammenhang zwischen Theorie und politscher und pädagogischer Praxis dargestellt.
Lutz von Werder beschreibt in seinem Beitrag „Kinderladenbewegung und Psychoanalyse" eindrücklich die theoretischen Auseinandersetzungen des SDS (vgl. von Werder 2019, S. 44 f.) mit ihren Ambitionen zur Umsetzung der psychoanalytischen Theorie in die kollektive Praxis (vgl. von Werder 2019, S. 47). Maria-Eleonora Karsten stellt in ihrem Beitrag heraus, dass fast alle der neueren erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisse damals sowohl diskutiert und für die eigene Praxis in den Kinderläden genutzt wurden (vgl. Karsten 2019, S. 121). Im Fokus des Bandes steht auch die Psychoanalyse als Bezugspunkt der Kinderladenbewegung, der sich in Wilma Aden-Grossmanns Beitrag über die „Ur-Mutter der Kinderläden" (von Werder 2019, S. 49) und Wilhelm Reich-Wiederentdeckerin (vgl. Aden-Grossman 2019, S. 12) Monika Seifert bis hin zum Beitrag „Mit Bernfeld die Welt verändern" von Daniel Barth intensiv gewidmet wird.
Einflüsse der Theorie werden zudem im Teil des Bandes aufgegriffen, in dem die Herausgeber*innen fünf Interviews mit Personen, die teils in engem oder auch im weiteren Bezug zur Kinderladenbewegung standen oder stehen und diese aus einer praktischen oder eher theoretischen Perspektive gestaltet oder begleitet haben. So wurden für eine vermehrt praktische Perspektive der Filmemacher Gerhard Bott, die Mitgründer*innen der Kinderschule Frankfurt Renate Stubenrauch und Marlei Hartlaub und als Lehrerin dieser Doris von Freyberg-Döpp interviewt und für die theoretischen retrospektiven Einblicke die Erziehungswissenschaftler Heinz Sünker und Heinz-Herrmann Krüger. Jedoch wird bei beiden Perspektiven die jeweils andere nicht ausgeblendet. Marei Hartlaub erzählt beispielsweise von der intensiven Lektüre psychoanalytischer und reformpädagogischer Literatur (vgl. S. 216) und betont die Auseinandersetzung mit Theorie und Gesellschaftsentwürfen, Heinz Sünker berichtet über den „Traum mit Bildung die Verhältnisse zu revolutionieren" (S. 244) und Heinz Herrmann Krüger beschreibt seine Erfahrungen bei der Gründung eines Schülerladens in Essen, als er und seine „Freunde vom sozialistischen Büro" dachten „wir müssen jetzt auch mal was Praktisches tun" (S. 270). Jedoch changieren auch hier eine teils dokumentierend-erzählende und eine anekdotische Ebene miteinander, die zwar wertvolle Einblicke liefern, aber kaum einen systematischen Ansatz eines Einflusses auf die erziehungswissenschaftliche Theorie nachzeichnen können und dies auch nicht für sich beanspruchen.
Darüber hinaus wird die besondere Bedeutung wissenschaftlicher Theorie(n) für die Pädagogik noch dezidiert in zwei aktuellen erziehungswissenschaftlichen Dissertationen aus feministischer Perspektive aufgegriffen. So geht die Erziehungswissenschaftlerin Morvarid Dehnhavi in ihrer Dissertation mit dem Titel „Das politisierte Geschlecht. Biographische Wege zum Studentinnenprotest von 1968 und zur neuen Frauenbewegung" unter anderem der Frage nach, welche Bedeutung die Universität als Ort der politischen Sozialisation für aktivistische Frauen hatte. Dabei kommt sie zu dem Ergebnis, dass:

> „[…] die an der Universität institutionell angebotenen Lehrveranstaltungen eine wichtige Bedeutung für die Politisierung der interviewten Frauen hatten. […] Diese Professoren und ihre Lehrveranstaltungen werden von ihnen anerkannt und mit dem Ziel besucht, politische und soziale Theorien kennenzulernen und zu verstehen, um über diese ihre politische Praxis zu planen. […] Der Alltag der Studentinnen ist vor allem von einem immer wieder rotierenden Zirkel aus Theorie und Praxis geprägt. […] Die Praxis und ihre Probleme werden dann wiederum theoretisch reflektiert." (Denhavi 2013, S. 362)

Zudem formuliert Jeanette Windheuser in ihrer Arbeit „Geschlecht und Heimerziehung. Eine erziehungswissenschaftliche Dekonstruktion (1900 bis heute)":

> „Allerdings darf die (versuchte) intellektuelle Fundierung politischer Aktionen dieser Zeit nicht übersehen werden. Die historische Entfaltung der damaligen Theoriebildung und der beteiligten politischen Zirkel gibt Aufschluss darüber, warum es zwar zu einer Überwindung der Repressionen in den Erziehungsheimen kommen konnte, deren geschlechtliche Dimension aber weitgehend unberücksichtigt blieb oder nur mangelnd bedacht wurde. […] Der Widerspruch wurde u. a. durch spezifische Lektüre, die marxistische Theorie mit Psychoanalyse, Staatskritik und der Infragestellung der bürgerlichen Familie verknüpfte, reflektiert und diskutiert. Obwohl diese Theorien teils als ‚politische Anleitungen' aufgefasst wurden, resultierte aus den Debatten ebenso wie aus den Strukturen von APO und SDS die ‚Randgruppenstrategie' […]." (Windheuser 2018, S. 62f)

Hier wird zunächst der Stellenwert der Theoriebildung für die politischen Kämpfe betont, wie auch in Kapitel 2.2 schon ausführlich beschrieben. Windheuser benennt zudem die schon erwähnten dieser Arbeit theoretischen Defizite der Bewegung die geschlechterpolitischen Aspekte betreffend hier zugeschnitten auf das pädagogische Feld. Weiter erläutert sie kurz die Entstehung der Randgruppenstrategie, die deutlich von einem Austarieren zwischen theoretischen Auseinandersetzungen und praktischem Erproben gekennzeichnet war. Bezogen auf pädagogische Projekte der Frauenbewegung wurde somit zumindest am Rande auch die Verknüpfung zu neuen theoretischen Perspektiven von Denhavi und Windheuser bereits aufgezeigt.
Betrachtet man eher die Metaebene der theoretischen Diskussionen findet sich die bisherige Perspektive auf Theorieeinflüsse bei Helmut Peukert, der unter anderem den Einfluss der Kritischen Theorie auf die Erziehungswissenschaft nachzeichnete, zugespitzt zusammengefasst. Er schreibt über den hier in den Fokus genommenen Zeitraum, dass sich

> „[…] ein Wandel der grundlegenden Fragestellungen der Pädagogik […], der im Prinzip nur unter Druck rückgängig zu machen sein dürfte […]",

vollzog und dass

> „[…] die Frage, ob und wie weit Mechanismen gesellschaftlicher Herrschaft Erziehungsvorgänge bestimmen […] aus dem pädagogischen Bewusstsein nicht mehr zu eliminieren sein […]" (Peukert 1983, S. 210)

wird.
Er kennzeichnet damit, dass sich sowohl explizites als auch implizites Wissen sowie Paradigmen und Perspektiven, vor allem der Bezüge zwischen Gesellschaft und Pädagogik, nachhaltig verändert haben.
Auch Ulrich Herrmann widmet sich 2011 in dem gemeinsam mit Meike Baader herausgegebenen Band in einem Beitrag mit dem Titel „Von der Geisteswissenschaft zur Kritischen Pädagogik? Ein Paradigmenwechsel des pädagogischen Denkens und Argumentierens?" der Fragestellung, wie sich die Erziehungswissenschaft unter dem Einfluss der Frankfurter Schule veränderte. Er kommt dabei zu dem Schluss, dass sich für die Erziehungswissenschaft zwar neue Perspektiven und Fragestellungen eröffneten, jedoch nicht von einem Wechsel der grundsätzlichen Theorie- und Argumentationsparadigmen gesprochen werden kann (vgl. Herrmann 2011, S. 174).
Peukert und Herrmann nehmen jedoch beide nur thesenhaft Stellung und genauere Analysen des Wissenschaftssystems stehen weiterhin aus. Erstaunlicherweise reiht sich auch der Alt-Historiker und langjährige Abteilungsleiter der Konrad-Adenauer-Stiftung Jörg-Dieter Gauger – wenn auch mit anderen Schlussfolgerungen, die eher einem Bedrohungsszenario anmuten – in die von Peukert und Herrmann formulierten Thesen ein. In einem Beitrag mit

dem Titel „„68" – Wirkung auf Erziehung und Bildung" in einer Streitschrift zum 40-jährigen Jubiläum von ‚1968' herausgegeben von der Konrad-Adenauer-Stiftung, beschreibt er einen Wechsel des Wissenschaftsparadigmas, dass durch einen neuen Mainstream der Frankfurter Schule ausgelöst wurde (vgl. Gauger 2008, S. 236). Bezogen auf die Pädagogik konstatiert er, dass seit den 1960er Jahren die Geisteswissenschaftliche Pädagogik abgelöst wurde durch das der Frankfurter Schule entlehnte und in Wechselwirkung mit der Studierendenbewegung etablierte Leitbild der ‚Emanzipation' (vgl. Gauger, S. 239 f.).
Ein momentan laufendes Projekt der Hamburger Arbeitsgruppe von Morvarid Dehnavi, Julia Kurig, Andrea Wienhaus und Carola Groppe beleuchtet mit einer ähnlichen, jedoch analytisch ausgerichteteren Perspektive den Prozess der Versozialwissenschaftlichung und die damit einhergehende Neuakzentuierung und Implementierung der Kategorie des ‚Sozialen' seit Mitte der 1960er Jahren in der Geschichtswissenschaft, der Erziehungswissenschaft und der Germanistik. Auch hier wird von der These ausgegangen, dass sich zum Ende der 1960er und Beginn der 1970er Jahre mit der hier als „Kategorie des Sozialen" beschrieben Neuakzentuierung etwas im erziehungswissenschaftlichen System bewegte. Sie zeigen in einem 2019 erschienen Aufsatz, dass sich ein Prozess der Veränderung des wissenschaftlichen Wissens hinsichtlich Erkenntnisinteresses, Theoriebildung und Forschungsmethodik zeigt, der deutlich konfliktbehaftet war (vgl. Dehnavi et al. 2019, S. 221). Sie konstatieren, die Erziehungswissenschaft orientiere sich mehr an gesellschaftlichen Problemlagen und dass die kritische und empirische Erziehungswissenschaft somit auch entscheidend Einfluss auf das Wissenschaftsverständnis nahm (vgl. Dehnavi et al. 2019, S. 221 ff.). Anders als bei Herrmann wird hier der Veränderung ein höherer Stellenwert eingeräumt, lässt ein Wandel von Erkenntnisinteresse, Theoriebildung und Forschungsmethodik doch deutlich auf einen Paradigmenwechsel schließen.
Ob es sich nun um einen ‚Paradigmenwechsel' handelt oder ob nur etwas ‚Neues' in das Bestehende ‚Alte' integriert worden ist, ist mit Sicherheit auch eine Frage der Definition von Paradigma. Konsens ist jedoch, dass in den 1960er und 1970er Jahren nicht nur in der (sozial)pädagogischen Praxis innovative Projekte etabliert wurden, sondern, dass sich ähnliche Prozesse auch in der Wissenschaft vollzogen. Dass diese Bereiche nicht losgelöst voneinander zu betrachten sind, sondern immer davon ausgegangen werden muss, dass hier die neuen theoretischen Diskussionen, die an den Universitäten, aber unter anderem in Publikationsorganen wie „betrifft:erziehung", der „Erziehung und Klassenkampf" oder in der Zeitschrift „Widersprüche", wie auch dem „Infodienst Soziale Arbeit"[9] in enger Verbindung zu Projekten wie den Heimkampagnen oder der Kinderladenbewegung standen, zeigen die personellen Verknüpfungen von Aktivist*innen, die sich sowohl im Kontext der politischen und pädagogischen Praxis, als auch in theoretischen Diskussionen beteiligten. Exemplarisch sind hier Manfred Kappeler, der in den Heimkampagnen aktiv war, Reinhardt Wolff, der in der Kinderladenbewegung eine prominente Rolle spielte, und Carol Hagemann-White zu nennen, die die Begleitforschung zum ersten Frauenhaus in Berlin leitete. Sie alle haben Artikel in der Zeitschrift ‚Erziehung und Klassenkampf' publiziert, die als prominentes Beispiel für einen ‚Paralleldiskurs' zur etablierten Erziehungswissenschaft eingeordnet werden kann.
Diese These, dass die westdeutschen Debatten geprägt waren von der Annahme eines engen Zusammenhangs zwischen Erziehung und politischer Kultur sowie Hierarchien und politischen Verhaltensweisen bestätigt auch Sonja Levsen 2019 in ihrer Habilitationsschrift mit dem Titel „Autorität und Demokratie. Eine Kulturgeschichte des Erziehungswandels in Westdeutschland und Frankreich 1945–1975", sie attestiert der westdeutschen Protestbewegung „Züge eines

9 „betrifft:erziehung" erschien von 1967–1986, „Erziehung und Klassenkampf" von 1971–1975 und der „Infodienst Sozialarbeit" ab 1974 und ging dann an 1981 über in die Zeitschrift „Widersprüche", die bis heute erscheint.

pädagogischen Projektes der Gesellschaftsveränderung“ (S. 556) und bezeichnet diese in Teilen sogar als ein „Erziehungsprojekt“ (S. 617).
So wird anknüpfend an viele der hier im Forschungsstand resümierten Beiträge in dieser Arbeit von einer Verschränkung des wissenschaftlichen, pädagogisch-praktischen und politischen Diskursraums ausgegangen, welcher gekennzeichnet ist durch Formen der Wissenszirkulation und der Wissenstransformation, dabei soll grundlegend auch eine Perspektive auf Wissenschaft sein, die davon ausgeht, dass diese eben nicht durch ein klares ‚Außen‘ gekennzeichnet ist, sondern immer verwoben ist mit weiteren gesellschaftlichen Diskursräumen (vgl. Foucault 1980, S. 262).

2.5 Vom Desiderat über die Relevanz zur Fragestellung

2.5.1 Desiderat

Die Lücken im Forschungsstand sollte das letzte Kapitel deutlich herausgearbeitet haben: Ein Desiderat besteht nach jetziger Auseinandersetzung mit dem Forschungsstand darin, *wie* sich Wissen, auch über den Zeitraum der ‚langen 1968er‘ hinaus in der Erziehungswissenschaft etablierte und *welches* Wissen, *welche* Paradigmen[10] und *welche* Theorien und Konzepte sich etablierten – wurden einige doch auch verworfen oder verliefen im Sande.
Baader beantwortet diese Frage in einigen Punkten, jedoch setzt sie einen Fokus auf die Einflüsse auf die pädagogische Praxis. Auch die von Birgmeier und Mührel herausgegebene Schrift nähert sich dieser Fragestellung, Fragen der Wissensbewegung zwischen handlungspraktischem, politischen und wissenschaftsinternen Diskursen werden jedoch nur am Rande behandelt. Die Projektgruppe um Carola Groppe geht spezifisch der Fragestellung einer Veränderung des wissenschaftlichen Wissens nach, jedoch ist die Studie breit auf geisteswissenschaftliche Diskurse angelegt und die Erziehungswissenschaft wird nur in einem Teilbereich beleuchtet und Gemeinsamkeiten und der Vergleich der Disziplinen steht im Fokus des Fragenkomplexes.
Dezidierte Analysen der Wissensbewegungen denen diese Arbeit sich nähert, scheinen durch keines der Projekte abgedeckt.
Die bisherigen Forschungsergebnisse geben jedoch Anlass die These aufzustellen, dass der Zeitraum der ‚langen 1968er‘ mit seiner Protestbewegung geprägt ist durch einen besonderen Bezug zwischen gesellschaftlichen Veränderungen, Fortschrittswillen, Utopien und wissenschaftlicher Theorie und auch Empirie. Dieser wurde jedoch noch nicht aus einer analytischen Perspektive betrachtet. So scheint es lohnenswert bezogen auf die pädagogische Praxis und die erziehungswissenschaftliche Theorie und auch bezogen auf das für andere Wissenschaftsbereiche immer wieder betonte besondere Verhältnis zwischen Theorie und (Protest-)Praxis und deren gegenseitige Einflussnahme, dezidiert unter wissenschaftlichen Gesichtspunkten in den Blick zu nehmen und wechselseitige Prozesse der Wissenszirkulation und Wissenstransformation aufzudecken. Hierbei werden aus einer wissensgeschichtlichen Perspektive sowohl implizite als auch explizite Wissensformen[11] identifiziert und in ihrer Organisation und Entwicklung verfolgt.

2.5.2 Relevanz

Auch, dass die Debatten um ‚1968‘ sehr emotional geführt wurden und werden, zeigte schon der Forschungsstand. ‚1968‘ wird mittlerweile nicht mehr nur von konservativer oder rechtspopulis-

10 Der Begriff des Paradigma entlehnt sich einer Kuhnschen Definition, die für diese Arbeit insbesondere passend scheint, da dieser sich nach eigener Aussage inspiriert sah durch Ludwik Fleck, dessen wissenstheoretische Ansätze für diese Arbeit maßgeblich prägend waren.

11 Näheres zum angelegten Wissensbegriff in Kapitel 3.1.2.

tischer Seite als Feindbild konstruiert (vgl. Kraushaar 2018, S. 19), sondern geriet in den letzten Jahrzehnten auch zunehmend aus linker Perspektive – und das vollkommen zurecht – in Kritik. Jenseits der pädagogischen Kontexte sind es vor allem Positionen der Gewaltaffinität und des linken Antisemitismus und Israelhasses, von denen sich ‚Alt 68er' nicht lösen können und für die sie zurecht kritisiert werden (vgl. Brumlik 2008).[12] Ein als ‚Palästina-Solidarität' und ‚Kritik am Staat Israel' getarnter Antisemitismus ist Teil des politischen Erbes des neulinken Spektrums und seit einigen Jahren mehren sich mit antiisraelischen Boykottaufrufen vor allem in globalisierungskritischen linken Traditionszusammenhängen und neueren antiimperialistischen und autonomen Gruppen diese besorgniserregenden Tendenzen und sind, zunehmend auch im Kontext der Corona-Maßnahmen-Kritiker*innen, zu einer diffusen Querfrontmasse verschwommen (vgl. Kloke 2013, S. 192 ff.; Andresen 2010, S. 167).
Im pädagogischen Kontext sind es das schwere Erbe der pädosexuellen Diskurspositionen, der Ignoranz gegenüber einem Machtgefälle zwischen Kindern oder Jugendlichen und Erwachsenen und die Fälle sexualisierter Gewalt, die das Bild von ‚1968' mitbestimmen.
Angesichts dieser Debatten scheint es schwierig sich ‚1968' mit einem deskriptiven Blick zu widmen, unter einer Fragestellung, die die mehr als legitimen kritischen Perspektiven nicht in ein Zentrum rückt.
Doch es ist auch genau vor diesem Hintergrund wichtig und richtig den Blick noch einmal auf unerforschte Teilaspekte von ‚1968' zu werfen, die auch ein ganz anderes Bild vermitteln, als das, was gerade im Fokus steht, um dem Anspruch an eine mehrperspektivische Darstellung geschichtlicher Zusammenhänge Rechnung zu tragen. Insbesondere das im ersten Teil des Forschungsstandes (2.2) dargestellte besondere Verhältnis zwischen Theorie und Praxis, beziehungsweise der starke gesellschaftspolitische Bezug der Geistes- und Sozialwissenschaften in den 1960er und 1970er Jahren, markiert einen Ansatzpunkt, der eine Analyse der Bewegungen von Wissenselementen zwischen diesen Sphären produktiv erscheinen lässt.
Wird davon ausgegangen, dass die gesellschaftlichen Wandlungsprozesse der ‚langen 1960er' ein vielfältiger, komplexer Prozess waren, der von unterschiedlichen Faktoren und Akteur*innen geprägt war (vgl. Levsen 2019, S. 618), macht es der Fokus auf Wissensbewegungen und die Interaktion in und zwischen spezifischen Diskursräumen möglich Wandlungsprozesse der Ausgestaltung der Erziehungswissenschaft nachzuvollziehen. Das induktive Vorgehen über die biographischen Erzählungen lässt es zudem auch zu weniger prominente Aspekte aufzugreifen und zu analysieren.
So scheint vor einem häufig proklamierten konservativen Rollback im Kontext von Erziehung (vgl. z. B. Otto & Sünker 2009) und der immer relevanter werdenden quantifizierenden Perspektiven, die historische und disziplinpolitische Kontexte derweilen vernachlässigen, ein Blick auf eine neue Form der wissenschaftlichen Pädagogik, die sich seit Ende der 1960er Jahre entwickelte, und auf die Impulse, die sie für Theorieentwicklung und Forschung setzte, eine lohnenswerte Perspektive. Nicht um in ein ‚früher war alles besser' zu verfallen, aber um zu verstehen, wie Theorien sich entwickelten, was gesellschaftliche und universitäre Kontexte dabei für eine Rolle spielten und auch um aufzuzeigen, welche (Dis-)Kontinuitäten sich in erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung anhand dieser Zeit aufzeigen lassen. Darüber hinaus leistet die Arbeit einen Beitrag zu der in der Erziehungswissenschaft aber auch in der pädagogischen Praxis fortdauernden Diskussion um das Verhältnis zwischen diesen, welches doch schon von Weniger treffend als „Mißtrauen der

12 Bedauerlicherweise zeigt beispielsweise ein ‚Offener Brief' an die Bundeskanzlerin, dass sich auch der Erziehungswissenschaftler Micha Brumlik mittlerweile in Teilen problematischen Positionen angeschlossen hat und eine ‚irritierende Verwendung des Antisemitismusbegriffs' anprangert. Auch hier verschwimmen leider die alt-linken palästinasolidarischen Positionen mit modernen Perspektiven auf israelische Politik mit judenfeindlichen Stereotypen.

Praxis“ und „Überheblichkeit der Theorie“ definiert wurde (Weniger 1952, S. 7). Gerade diese dichotome Perspektive, welche eine Skepsis der Praxis gegenüber der Nützlichkeit der Theorie sowie eine grundlegend problematische Beziehung zwischen beiden konstruiert, prägte den wissenschaftlichen Diskurs (vgl. z. B. Weniger 1952; Benner 1980) und finden sich in den heutigen Diskussionen oft noch reproduziert (vgl. z. B. Tenorth 2008; Herzog 2018). Die vorliegende Arbeit wird jedoch, da insbesondere Wissensbewegung zwischen pädagogischer und politische Praxis sowie erziehungswissenschaftlicher Theorie beleuchtet werden, eine neue Blickschneise auf das Verhältnis eröffnen und somit einen Beitrag dazu leisten das Theorie-Praxis Verhältnis in der Erziehungswissenschaft aus einer bereichernden Perspektive zu beleuchten.

2.5.3 Fragestellung

Die im Forschungsstand beschriebenen theoretischen und praktischen Auseinandersetzungen eines spezifischen Diskursraums fanden teilweise abseits der wissenschaftsinternen Diskussionen der Erziehungswissenschaft statt. So kommt auch Sonja Levsen in ihrer Habilitationsschrift mit dem Titel „Autorität und Demokratie. Eine Kulturgeschichte des Erziehungswandels in Westdeutschland und Frankreich 1945–1975“ zu dem Ergebnis, dass die Pädagogik als Wissenschaft in den späten 1960er und frühen 1970er Jahren auch „jenseits des Elfenbeinturms“ eine tragende Rolle spielte, akademische Diskurse im engen Praxiskontakt standen und sich viele wissenschaftliche Publikationen im Austausch mit der Praxis entwickelten (vgl. Levsen 2019, S. 625 f.). In meiner unveröffentlichten Masterarbeit wurde anhand der ‚Zeitschrift für Pädagogik‘ exemplarisch am Begriff der ‚Autorität‘ aufgezeigt, dass der wissenschaftliche Diskursraum zunächst kaum die Themen diskutierte, die im kritisch-alternativen pädagogischen Diskurs längst aktuell waren. So blieb das Thema Kinderladenbewegung mit Ausnahme von zwei kurzen Rezensionen bis Mitte der 1970er Jahre unthematisiert, Kritik an Heimen spielte keine wissenschaftliche Rolle und auch die Bezüge zur Kritischen Theorie waren nur vereinzelt sichtbar. Doch scheint mittlerweile in der Erziehungswissenschaft Einigkeit darüber zu bestehen, dass diese pädagogischen Auseinandersetzungen der ‚langen 1968er‘, wie schon herausgearbeitet, einen Einfluss auf die pädagogische Praxis und in Teilen auch auf die Wissenschaft hatten – wenn auch verzögert. Systematisch ist diesem Einfluss – wie der Forschungsstand gezeigt hat – jedoch noch nicht nachgegangen worden.

Aus diesem Desiderat entwickelt sich die Fragestellung, ob und wie Wissensbestände der pädagogischen und politischen Praxis des kritisch-alternativen Milieus der 1960er und 1970er Jahre ihren Weg in den wissenschaftsinternen Diskurs der Erziehungswissenschaft fanden und sich fortdauernd in Konzepten oder Theorien etablierten, sich weiterentwickelten oder verworfen wurden und in Vergessenheit gerieten und in welcher Form diese unterschiedlich gelagerten Wissensformationen miteinander interagierten.

Dieser Fragestellung wird aus der Perspektive der Akteur*innen nachgegangen. Dies scheint zunächst verwunderlich, da die Deutungshoheit über ‚1968‘ einleitend deutlich kritisiert wurde. Die Biographien geben jedoch Einblicke in implizites Wissen, welches durch Dokumente nicht zugänglich wäre. Die Arbeit verfolgt einen biographischen Ansatz, bei dem biographische Erzählungen von Personen, die einem links-alternativ kritischen pädagogischen Milieu um ‚1968‘ zugeordnet werden können und die im Anschluss eine wissenschaftliche Berufslaufbahn eingeschlagen haben, im Zentrum der Analysen stehen. Jedoch fokussiert sie dabei nicht auf die erzählten Lebensläufe der Protagonist*innen, sondern behandelt diese als historische Diskursfragmente um einen Teil von Wissensgeschichte zu schreiben.

Die Wissenschaft oder auch weiter gefasst das gesamte Feld der Theorie und Praxis der Pädagogik – denn diese Arbeit wird sich sowohl der Erziehungswissenschaft als auch Diskussionen

in und über pädagogische Praxis widmen – schafft über ihre Diskurse sich immer im Wandel bewegende komplexe Anforderungen um Aussagen oder Aussagepraxen als ihr zugehörig zu kennzeichnen. Wahrheit generiert sich hier über die diskurseigenen Regeln (vgl. Foucault 1974, S. 22 ff.). Wie gerade Akteur*innen, die in einen Diskursraum einer Disziplin neu eintreten oder gezwungenermaßen von einem Diskursraum wahrgenommen werden, sich diesen Regeln anpassen, widersetzen – somit ausgeschlossen werden – oder sich durch neue Akteur*innen diskursive Regeln und Inhalte einer Disziplin über die Zeit verändern, soll in dieser Arbeit Teil des Fragekomplexes sein.
Zunächst werden in diesem Ansatz induktiv über die biographischen Erzählungen Wissenskulturen der Akteur*innen im kritisch-alternativen Milieu der ‚langen 1968er' identifiziert, um in einem nächsten Schritt nachzuzeichnen, wie teilweise von diesen Abstand genommen wurde, diese sich in einem erziehungswissenschaftlichen Diskursraum manifestierten oder weiterentwickelten und die Interaktion unterschiedlichster Wissensfragmente zu beleuchten. Die Fragestellung nähert sich somit den individuellen Formen der Wissenskonstruktion und Entwicklung aber auch der Abgrenzung und Neuorientierung von pädagogischen Ideen, Theorien und Konzepten, welche sich vor allem auch in einem politischen Diskursraum begegneten.
Gerade aus einer Perspektive der Historischen Bildungsforschung spielt die politische Dimension der ‚langen 68er' eine besondere Rolle, denn diese hat eine eigene Perspektive auf die Geschichte und leistet somit einen eigenständigen und differenzierten Beitrag zur Politikgeschichte. Denn das das Politische

> „[…] wird nicht auf Ebenen der Bildungspolitik analysiert, sondern auch als politische Sozialisation, moralische Erziehung, als Politisierung methodischer und wissenschaftlicher Konzepte, als Rezeption und Umdeutung politischer und pädagogischer Metaphern und als subtile Analyse der Differenz von pädagogischer und politischer Haltung thematisiert und identifiziert." (Miller-Kipp & Zymek 2006, S. 11)

Die hier anvisierte Fragestellung wird über einen biographischen Zugang auch genau diesem beschriebenen Erkenntnisinteresse des Zusammenhangs von politischem und pädagogischem (impliziten) Wissen nachgehen, da die Historiographie und Pädagogik der ‚langen 1968' mit ihrem politischen Bestreben untrennbar verbunden ist. Hierbei geht es darum, Themen zu identifizieren, die in den ‚langen 1968ern' neu oder anders in pädagogische und erziehungswissenschaftliche Diskussionen eingebracht wurden, um dann in einem weiteren Schritt anhand der biographischen Erzählungen und der Publikationen der Akteur*innen die weitere ‚Karriere' dieser Wissensbestände nachzuzeichnen.
Mit diesen theoretischen Perspektiven auf Wissensbewegungen kann zum einen nachvollzogen werden, wie sich ein Thema tradierte, indem es in einen neuen, den wissenschaftlichen, Diskursraum eintrat, es kann aber auch analysiert werden, wie bestimmte Theoriestränge, die mit diesem Thema zunächst um ‚1968' streng verknüpft schienen, eventuell abgestoßen und/oder vergessen wurden, sodass auch Formen des Verlustes von Wissen, des Ablehnens älterer Wissensformen, sowie des Nicht-Wissens nicht unberücksichtigt bleiben sollen (vgl. Landwehr 2019, S. 74). Zusammengefasst wird somit insbesondere auch untersucht, inwiefern diskursive Praktiken in einem wissenschaftlichen Diskurs aufgenommen werden und welchen Status und welche Rolle sie dort einnahmen (vgl. Foucault 1980, S. 271). Für die Beziehung zwischen einem diskursiven Raum des kritisch-alternativen pädagogischen intellektuellen Milieu und der etablierten wissenschaftlichen Pädagogik soll „[…] das ganze Spiel der Unterschiede, der Beziehungen, der Abstände, der Verschiebungen, der Unabhängigkeiten und der Autonomien […]" (Foucault 1980, S. 272) versucht werden zu erfassen.

3 Theoretische und methodologische Rahmung

3.1 Theoretische Vorannahmen

Die vorgestellte Fragestellung berührt einen bildungshistorischen sowie auch einen wissenschaftstheoretischen Aspekt. Beide Perspektiven sollen in diesem Kapitel detailliert beleuchtet werden. Insbesondere wird aufgezeigt, warum diese Arbeit theoretisch nicht bei aktuellen Konzepten der Historischen Bildungsforschung anschließt, sondern sich den Terminologien und Denkmodellen von Ludwik Fleck bedient. Dabei wird zunächst die hier anvisierte Perspektive auf gesellschaftlichen Wandel nachgezeichnet und dann über historische Milieus hin zu Denkkollektiven präzisiert, wo die untersuchten Formen des Wissens, die diese Arbeit identifiziert sowie analysiert, verortet sind.

3.1.1 Perspektive auf (Bildungs-)Geschichte – Von Fortschrittsglaube und historischen Milieus zu Denkkollektiven und Denkstilen

Gesellschaftlicher Wandel

Da zum einen eine spezifische Phase des gesellschaftlichen Wandels wie zum anderen ein Prozess des Wandels oder der Neuorientierung im wissenschaftlichen System untersucht wird, scheint es angebracht Vorannahmen zu umreißen, die die hier gewählte Blickschneise auf gesellschaftliche Transformationsprozesse eingrenzen.

Angelehnt an Norbert Elias wird sowohl eine Perspektive auf Geschichte, die diese als ein strukturloses Kommen und Gehen von Menschen wahrnimmt, vermieden, sowie auch eine Vorstellung eines strukturierten Verlaufes, der Veränderung zwangsläufig als einen Prozess der in eine bestimmte Richtung gelenkt ist und auf die Verwirklichung von Idealen hinausläuft, als unrealistisch angesehen (vgl. Elias 1977, S. 133). Mehr sollen Gegenwart und Zukunft als ein „diachronisches Kontinuum" betrachtet werden und es wird davon ausgegangen, dass Gegenwart und Zukunft menschlicher Gesellschaften miteinander verknüpft sind und sich nicht ohne Rückbezug auf die jeweils andere verstehen lassen (vgl. Elias 1977, S. 135). Es lässt sich also ableiten,

> „[…] daß die gegenwärtigen gesellschaftlichen Verhältnisse nur ein Moment in einem langfristigen Prozeß sind, der aus der Vergangenheit durch die Gegenwart über sie hinaus in die Zukunft führt." (Elias 1977, S. 128).

Der hier von Elias beschriebene Prozess soll weder naiv optimistisch als einer des Aufstiegs, noch geknüpft an die Gefahren des Fortschritts verstanden werden (vgl. Elias 1977, S. 129). Dies scheint im Kontext der Pädagogik und auch der Erziehungswissenschaft kein einfaches Unterfangen, werden doch Veränderungsprozesse, und dies nicht gänzlich zu Unrecht, schnell an eine normative Bewertung gebunden. Beispielsweise würde niemand leugnen, dass Veränderungen hin zur Vermeidung körperlicher Gewalt in pädagogischen Interaktionssettings, bis hin zu einem Verbot der körperlichen Züchtigung im familiären Kontext, als ein positiv konnotierter zivilisatorischer Fortschritt zu werten sind. Dennoch soll versucht werden diese normativen Aspekte nicht als Anlass zu nehmen, den Wandlungsprozess unter einer generellen Perspektive der traditionellen Höherbewertung von Gegenwart (vgl. Elias 1977, S. 12) noch umgekehrt zu betrachten. Bezieht man diese von Norbert Elias formulierten Argumente gegen eine Perspektive des linearen Fortschritts auf das

System Wissenschaft kann auch an eine Foucaultsche Perspektive angeschlossen werden. Michel Foucault mahnt, dass bei einer Betrachtung von Wissenschaft als

> „[…] lineare Anhäufung der Wahrheiten […] deren Modell sich durch die Zeit und für jede Wissensform fortsetzt […] Die ganze Dichte der Auseinanderhakungen, die ganze Streuung der Brüche, die ganze Verschiebung ihrer Auswirkungen und der Mechanismus ihrer Interdependenz […]" (Foucault 1980, S. 268)

nicht miterfasst werden können.
So wird in dieser Arbeit, trotz der doch in vielen der pädagogischen Teilaspekte verankerten streng normativen Perspektiven, nicht von einem Fortschritt ausgegangen, der sich entweder zum Besseren oder zum Schlechteren wandelt, sondern danach gefragt, von welcher Art diese Wandlung ist und wie man sie erklären kann, es steht ihr *wie* und *warum* im Fokus (vgl. Elias 1977, S. 138). Zudem wird Veränderung als ein gesellschaftlicher Normalzustand verstanden, zeitweilige Unveränderlichkeit wird eher als Blockierung betrachtet und der Antrieb zum Wandel als integrales Moment jeder Gesellschaft angesehen (vgl. Elias 1977, S. 140). So kann selbstverständlich die hier in den Fokus genommene Zeitspanne als eine besonders dynamische Zeit angesehen werden, keineswegs werden jedoch die angrenzenden Jahrzehnte als statisch kontrastiert.

Orte des Wissens – Milieus, Denkstile und Denkkollektive

Wie schon kurz angedeutet, wird mit der kritisch-alternativen pädagogischen Umgebung eine spezifische Diskursgemeinschaft in den Blick genommen. Aus Perspektive der historischen Milieuforschung eignen sich

> „[…] vor allem zwei Wege: zum einen eine individual- oder gruppenbiographische Annäherung, zum anderen die Untersuchung einzelner, milieubestimmender Determinanten, die miteinander in Beziehung zu setzen wären. Solche Determinanten dürften allerdings nicht nur objektiver Art sein, wozu etwa die Bevölkerungsstruktur, Erwerbsverhältnisse und Konfession zu rechnen sind, sondern es müssten auch Kommunikationsstrukturen, also insbesondere die soziokulturellen Netze rekonstruiert werden. Vor allem gelte es subjektive Determinanten, wie Lebensform und Alltagsgewohnheiten, Werteorientierungen und Deutungsmuster stärker zu berücksichtigen." (Gippert 2006, S. 275)

An diese beiden von Wolfgang Gippert beschriebenen Zugänge knüpft das hier gewählte Forschungsprogramm an. Über die Akteur*innen wird zum einen ein biographischer Zugang gewählt, der die subjektiven Aspekte betrachtet und über die Indenblicknahme von Publikationen der Interviewpartner*innen können auch ‚objektive Determinanten' und ‚Kommunikationsstrukturen' untersucht werden. Den Austauschprozess zwischen unterschiedlichen – von Gippert als Milieu bezeichneten – Gruppen und die Annahme der Dynamik, lässt sich gut auf die in diesem Forschungsprojekt in den Fokus gerückte Zeit und den Kontext übertragen. Nach Gippert

> „[…] lösen sich [Milieus, F. T.] im historischen Verlauf nicht einfach in Luft auf, noch verändern sie sich aus dem Nichts heraus. Die Aufweichung scharf konturierender Milieugrenzen könnte auch Folge von Prozessen wechselseitiger Durchmischung sein […]". (Gippert 2006, S. 276)

Als Milieu könnte in dieser Arbeit die Akteur*innenebene des kritisch-alternativen pädagogischen Diskursraums verstanden werden, welcher auch mit einem gesellschaftlichen Gesamtdiskurs in engem Austauschprozess stand.
Für die spezifischen Orte der Kommunikation ist jedoch für den hier behandelten Forschungsgegenstand der von Ludwik Fleck entwickelte Ansatz der Denkkollektive und Denkstile geeigneter, da sich dieser zum einen als anschlussfähiger an die hier angelegte Perspektive auf Wissensbewegungen zeigt und zudem eine in den Denkkollektiven verankerte konstruktivis-

tische machttheoretischer Perspektive beinhaltet. Denkkollektive werden definiert als „[…] Gemeinschaft der Menschen, die im Gedankenaustausch oder in gedanklicher Wechselwirkung stehen […]“ (Fleck [1935]/2015, S. 54). Denkstile meinen die dort verorteten spezifischen Wissens- und Kulturbestände (vgl. Fleck [1935]/2015, S. 55). Folgt man den Fleckschen Annahmen, existieren zeitgleich verschieden Denkstile und Individuen können eingebunden sein in verschiedenen Denkkollektive. (vgl. Fleck [1935]/2015, S. 57). Denkstile werden durch die Kommunikation innerhalb eines Denkkollektivs gefestigt, jedoch wird gerade das in Kontakt treten mit anderen Denkkollektiven als soziale Ursache für einen Wandel der Denkstile gedeutet (vgl. Fleck [1935]/2015, S. 75).

Auch die hier nachzuvollziehenden Wissensbewegungen zwischen den Diskursräumen können als ein in Kontakt treten von unterschiedlichen Denkkollektiven gedeutet werden. Die Interviewpartner*innen werden als verortet in den verschiedenen Denkkollektiven und geprägt durch die jeweils eigenen Denkstile gelesen. Dabei werden zum einen die unterschiedlichen politischen Verortungen sowie die Orte des Engagements in pädagogischen Praxisprojekten wie auch Vernetzungen mit Teilen des wissenschaftlichen Diskursraums als Räume gesehen in denen sich unterschiedliche Denkkollektive herausbildeten. So sind die Wissenschaftler*innen sowie auch ihre theoretischen und empirischen Leistungen, welche die Ausbildung wissenschaftlichen Wissens prägten, auch von exoterischen Einflüssen aus anderen (nicht zwingend wissenschaftlichen) kulturellen und sozialen Kontexten inspiriert (vgl. Glaser & Priem 2002, S. 164 f.).

Auch wenn im weiteren Verlauf auf die Flecksche Terminologie des Denkkollektivs zurückgegriffen werden soll, scheint auch eine weitere Perspektive der Historischen Milieuforschung anschlussfähig, denn bei den Akteur*innen der 1968er Bewegung, die im Zentrum dieses Forschungsanliegens stehen, handelt es sich um ein spezifisches Milieu, welches sich durch spezifischen Wahrnehmungsweisen, Weltdefinitionen, Handlungsnormen, Rollensets, Werte und Sinnkonstrukte kennzeichnet (vgl. Gippert 2006, S. 265). Gleichzeitig können moderne Kontexte der Wissenschaft beispielsweise sogenannte „Wissenschaftsschulen“ als Milieus gelesen werden.“ Denn:

> „Jede Einführung in wissenschaftliche Umgangsformen erfolgt als ‚Initiation‘ in Praktiken, Sprache, Verhalten, die durch Lehrer und in intellektuellen Gruppen vollzogen wird. Diese grundlegende Enkulturation in die Praxisformen wissenschaftlichen Tuns kann bis zur Ausbildung eines gruppenkonformen ‚Denkstils‘ reichen, in dem sich Verfahren und Werte und Normen zur Richtschnur individuellen und kollektiven Handelns im Dienste der Erkenntnisproduktion verfestigen.“ (Klausnitzer 2014, S. 19)

Mit dem Begriff des ‚Denkstils‘ bedient sich auch Klausnitzer hier der Fleckschen Terminologie, was die Parallelitäten unterstreicht und ein Anknüpfen und Verbinden der theoretischen Perspektiven ermöglicht, jedoch sind die bei Fleck beschriebenen Prozesse der Denkbewegungen als vielschichtiger und mehrdimensionaler zu verstehen und lassen in ihrem theoretischen Ansatz mehr Raum für die Begründung von Abweichungen oder Gegenläufigkeiten. Ansätze der historischen Milieuforschung scheinen jedoch in Teilen etwas statisch in ihren Grenzen. Der Flecksche Ansatz über Denkkollektive erfasst auch Charakteristika, die in der historischen Milieuforschung erfasst werden, ermöglicht aber darüber hinaus intra- und interkollektiven Denkverkehr sowie Soziale Kräfte, die auf das Denken wirken, stärker zu berücksichtigen (vgl. Fleck [1935]/2015, S. 129). Da der Fokus dieser Arbeit insbesondere auf den im nächsten Teilkapitel erläuterten Dynamiken des Denkens und des Wissens liegt, bietet sich das Flecksche theoretische Grundgerüst somit an.

3.1.2 Von Wissen, Wissenszirkulation- und transformation oder: Welche Prozesse diese Arbeit untersucht

> „Wissen entwickelt, verändert und ‚realisiert' sich immer wieder neu durch die Zirkulation zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Sphären, bis es sich darin möglicherweise ‚verbraucht' und wieder verschwindet." (Sarasin 2011, S. 166)

Im folgenden Teilkapitel wird zunächst der in dieser Arbeit angelegte Wissensbegriff definiert um somit die Grundlage für eine der relevantesten analytischen Kategorien dieser Arbeit zu schaffen. An diesen anknüpfend werden die Prozesse der Wissensbewegung, die diese Arbeit in den Blick nimmt, umrissen und dargestellt, warum diese im Folgenden der Arbeit als Zirkulations- und Transformationsprozessen bezeichnet werden.

Der angelegte Wissensbegriff

Wissen gehört zu den Begriffen, die sich schwierig in eine Arbeitsdefinition übersetzen lassen und eine überzeitlich gültige Definition von Wissen aufzustellen scheint vermessen, zeichnet sich doch Wissen dadurch aus, dass es der Historizität unterliegt (vgl. Landwehr 2019, S. 65).
Das „Klinkhardt Lexikon für Erziehungswissenschaft" bezeichnet Wissen als grundlegenden Begriff jeder Bildungstheorie (vgl. Kreitz 2012, S. 419), kommt jedoch zu dem Schluss, dass das, was Wissen ist, eben noch keine abschließend geklärte Frage sei (vgl. Kreitz 2012, S. 420). In dieser Arbeit wird von einem Wissensverständnis ausgegangen, welches sowohl implizites und auch explizites Wissen berücksichtigt. So sollen sowohl das Alltagswissen, das Professionswissen als auch das erziehungswissenschaftliche Wissen untersucht werden (vgl. Kreitz 2012, S. 220), da vorausgesetzt wird, dass all diese Wissensformen auch Einfluss auf die wissenschaftliche Umgebung ausüben. Zu den Formen des impliziten Wissens gehören, neben sozial oder emotional geprägten Wissensaspekten, auch Paradigmen und Denkmuster, welche sich nicht in explizite Vorannahmen übersetzen lassen. Die hier angelegte Definition von Wissen schließt somit sowohl verinnerlichte Normen- und Wertekodexe, Alltagswissen wie auch wissenschaftliches Wissen ein, womit auch die emotionale Seite von Wissen und die hiermit verbundene Affektivität nicht unbeachtet bleiben (vgl. Oexle 2002, S. 31). Gerade für einen Zugang zu diesen letzteren Wissensformen, die sich oft in impliziten ‚Haltungen'[13] niederschlagen, scheinen die biographischen Erzählungen, die diesem Projekt als Quellengrundlage dienen, als besonders geeignet.
Als elementare Annahme des hier angelegten Wissensbegriffs wird vorausgesetzt, dass Wissen ein Produkt der sozialen Zirkulation ist (vgl. Kilcher 2011, S. 26 f.). Wissen wird nicht als ein rein geistiges Phänomen angesehen, sondern bestimmt sich sozialfunktional und meint das, was von den jeweiligen Gesellschaften zur Bewältigung ihrer Realitäten hergestellt und angewandt wird (vgl. Landwehr 2019, S. 64).
Foucaults Perspektive, dass Wissen „[...] regelmäßig von einer diskursiven Praxis gebildet wird, die sich neben anderen Praktiken entfaltet und nach ihnen artikuliert [...]" (Foucault 1973, S. 277) und dass Wissen sich eben auch in Meinungen, Techniken, Spekulationen, Verhaltensweisen und Strategien im gesellschaftlichen Raum niederschlägt (vgl. Foucault 1980, S. 277 ff.), ist dabei grundlegend. Ein so geartetes konstruktivistisches Verständnis von Wissen geht davon

13 Der Begriff der ‚Haltung' ist weder erziehungswissenschaftlich noch soziologisch auf eine Art und Weise definiert, die das Operieren in diesem Forschungsprozess möglich macht. Eine Möglichkeit wäre die Nutzung des Haltungsbegriffs anzusetzen, wie dieser bei Alfred Petzelt in seinen Grundzügen systematischer Pädagogik formuliert ist, doch Petzelt beschreibt ‚Haltung' als nur bezogen *auf*, jedoch unabhängig *von* ‚Wissen' (vgl. Petzelt 1964, S. 266) und so ist diese Definition unbrauchbar für den hier gewählten wissensgeschichtlichen Ansatz. Im Folgenden wird in dieser Arbeit ein weiter Wissensbegriff angelegt, in welchem das, was ‚Haltung' meint, auch aufgeht.

aus, dass erst „[…] der Vollzug von Sprechakten und Handlungen, oder die konkrete Materialität von Dingen und Objekten […]" (Füssel 2019, S. 15) Bedeutung, Sinn und somit Wissen schaffen. Dieses Wissensverständnis zeigt sich auch anschlussfähig an Flecks Perspektive auf Wissen, welche ‚Erkennen' als Produkt einer Sozialen Tätigkeit beschreibt (vgl. Fleck [1935]/2015, S. 58). Besondere Berücksichtigung finden bei dieser Perspektive auf Wissen auch immer die Hegemonien, denen die unterschiedlichen Wissensformen unterliegen und deren Kräfteverhältnisse sich nicht nur zwischen alltäglichem, professionellem und wissenschaftlichem Wissen entfalten, sondern auch insbesondere innerhalb des wissenschaftlichen Diskursraums, dem Foucault eine zentralisierende Machtwirkung zuschreibt (vgl. Foucault, S. 1978, S. 63), verortet sind. Auch hier knüpft der angelegte Wissensbegriff wieder an die Flecksche Perspektive der Ordnung im Denkkollektiv an, denn Fleck stellt heraus, dass wissenschaftliche Denkkollektive geprägt sind durch „[…] Hierarchien, Gruppen, Anhänger und Widersacher […]" sowie „[…] Autorität, Konkurrenz, Solidarität, Feindschaft und Freundschaft" (Fleck [1935]/2015, S. 59 f.), sowie kollektive Stimmungen, welche sogar Denkzwänge erzeugen können, denen sich Individuen entweder unterwerfen oder welche zum Ausschluss derselben führen (vgl. Fleck [1935]/2015, S. 130).
Die biographischen Erzählungen geben in ihren narrativen Passagen Einblicke in subjektive Perspektiven auf Wissensformen und auch die Einflüsse von Machtmechanismen sowie die Kontextbedingungen der Produktion von Wissen können anders thematisiert werden als bei der reinen Sichtung von Textquellen wie Zeitschriften oder wissenschaftlichen Publikationen. Auch wenn der Niederschlag in wissenschaftliche Diskurse untersucht wird, geht diese Arbeit davon aus, dass dieses wissenschaftliche Wissen ein Produkt aus wechselseitigen Bezügen und Einflussnahmen verschiedener Wissensformen aus unterschiedlichen Diskursräumen und Denkkollektiven ist, welche dann in organisierter und systematisierter Form zu wissenschaftlichem Wissen werden.[14]
Soweit sollen die fragmentarischen Ausführungen zum Wissensbegriff für dieses Projekt ausreichend sein, liegt doch der Fokus dieser Arbeit weniger auf der Frage, „[…] was Wissen ist, und wie es sich inhaltlich bestimmen lässt, sondern wie es zustande kommt und in bestimmten Zusammenhängen funktioniert." (Landwehr 2002, S. 14). So wird im Folgenden auch nicht der Gehalt von Wissen untersucht, sondern Schwerpunkt ist „[…] wann und gegebenenfalls warum ein bestimmtes Wissen auftaucht – und wieder verschwindet." Zudem ist immer die Fragestellung relevant „[…] in welchen Zusammenhängen es [das Wissen, F. T.] funktioniert, wer seine Träger sind [und, F. T.] in welchen Formen es erscheint." (Sarasin 2011, S. 165) Der Schwerpunkt liegt demnach auf den Prozessen der Wissensproduktion, Unterscheidungen zwischen ‚wahrem Wissen' und ‚falschen Meinungen' sind dafür nicht relevant, stattdessen werden die Relationen zwischen den – teilweise auch konkurrierenden – Wissensformen, sowie die Kontexte, in denen sich das Wissen bewegt, untersucht (vgl. Landwehr 2019, S. 65). Immer mit dem Bewusstsein über die Hierarchisierung unterschiedlicher Wissensformen, die stattfindende Minorisierung von Wissen und mit dem vielleicht uneinlösbaren Anspruch beim (Re-)konstruieren einer Wissensgeschichte auch diese Wissensarten aus ihrer Unterwerfung gegenüber dem dominierenden Wissen befreien zu können (vgl. Foucault 1978, S. 60 ff.).

Ein wissensgeschichtlicher Ansatz

Eine Rahmung über ‚Wissensgeschichte' soll an dieser Stelle unter anderem gewählt werden, um der klassischen Kritik gegenüber der Forschung an Wissensverwendungsprozessen, die dieser

14 Diskursräume werden hierbei als den Denkkollektiven übergeordnet gefasst, so können in einem Diskursraum mehrere Denkkollektive verortet sein, welche wiederum durch unterschiedliche Denkstile geprägt sein können.

einen neoliberalen Impetus unterstellen, zu begegnen (vgl. Dewe 2006, S. 15). Ein wissensgeschichtlicher Ansatz ist im Kontrast zu anderen theoretischen Forschungsprogrammen, die bei der Erforschung von Wissensbewegungen gewählt werden, ein in der Geschichtswissenschaft zu verortender theoretischer Ansatz, der nicht die Wissensanwendung oder Wissensproduktion (vgl. Dewe 2006, S. 16) in den Blick nimmt, sondern es ermöglichen soll

> „[…] die Welt bzw. den ‚Zusammenhang' von den diskursiven, medialen, personalen und institutionellen Formen des Wissens her zu beschreiben, weil Formen des Wissens in Verbindung mit belief systems und künstlerischer Expression erst Subjekte, Artefakte und Handlungen zu dem verbinden, was man ‚gesellschaftliche Wirklichkeit' nennen kann." (Sarasin 2011, S. 172)

Wissensgeschichte ist zudem in ihrer Tradition als ein kritischer Ansatz zu verstehen, der es ermöglicht nach Machtverhältnissen, Grenzziehungen und Wahrheitsregimen zu fragen, sowie nach der Produktion von Autorität, der Historizität und der Wandelbarkeit von Wissenskulturen (vgl. Füssel 2019, S. 39).
Anknüpfend an dieses Verständnis von Wissensgeschichte braucht es, wie Daniel Speich Chassé und David Gugerli betonen, im Kontext der Wissensgeschichte Fragestellungen:

> „[…] die offenlegen, wie sich gesellschaftlicher Wandel in Begriffen, Konzepten, kollektiven Vorstellungen und Problematisierungsweisen ausdrückt […]" (Speich Chassé & Gugerli 2012, S. 88).

Da über die hier verfolgte Fragestellung sowohl unterschiedliche Diskursräume mit den jeweils ihnen eigenen Regeln in den Blick genommen werden als auch die unterschiedlichsten Formen von Wissen, die sich in diesen bewegen, analysiert werden sollen, zeigt sich diese Definition von Sarasin als besonders anschlussfähig. Wie auch bei Speich Chasseé und Gugerli deutlich wird, ist für in dieser Form gelagerte Fragestellungen insbesondere die Einbettung und Relation in den gesellschaftlichen Kontext als wichtige Bezugsebene zu berücksichtigen.
Demzufolge ist in dieser Perspektive auf Wissen und Wissensgeschichte die Abgrenzung zu einer Wissenschaftsgeschichte hochrelevant. So wird Wissensgeschichte hier als Wissensbewegung zwischen verschiedenen sozialen und institutionellen Sphären analysiert und ist keinesfalls auf den akademischen Raum beschränkt (vgl. Sarasin 2011, S. 164). Wissensgeschichte angelegt auf den Gegenstand Wissenschaft nimmt diesen folgerichtig nicht mehr als einen isolierten Bereich der genialen Ideenproduktion war, sondern betrachtet ihn eingebettet in seinen sozialen, kulturellen und geschlechtlichen Kontext (vgl. Füssel 2019, S. 27). Diese Annahme deckt sich auch mit dem hier zugrundeliegenden Wissensbegriff, welcher alle Formen von Wissen einschließt und sich nicht nur auf wissenschaftliches Wissen, welches systematisch organisiert und reflexiv ist (vgl. Oexle 2002, S. 31), beschränkt. Wissenschaftliches Wissen selbst wird somit nicht als entkoppelt von wissenschaftsexternen Faktoren gesehen, sondern als Produkt des kommunikativen Zusammenwirkens (vgl. Priem & Glaser 2002, S. 164).
Auch Jakob Vogel kennzeichnet die parallele Entwicklung von gesellschaftlichem und wissenschaftlichem Fortschritt als wesentliches Charakteristikum der Forschungen zur Wissensgeschichte. Zudem beschreibt er in seinen Auseinandersetzungen mit Wissenschafts- und Wissensgeschichte, dass Wissensgeschichte

> „[…] neben der Produktion des Wissens auch seine Anwendung und Weitergabe sowie generell seine gesellschaftlichen Funktionen, etwa als Element von sozialen Ex- und Inklusionsprozessen in verschiedenen Zivilisationen, Gesellschaften und gesellschaftlichen Gruppen in den Blick nimmt." (Vogel 2004, S. 650).

Auch diesem Anspruch soll durch eine Betrachtung der autobiographischen Erzählungen als Fragmente, die eine Wissensbewegung zu einer Zeit des gesellschaftlichen Wandels und Umbruchs nachzeichnen, das angelegten Projekt gerecht werden. Wie sich diese Form der Wissensbewegungen fassen lassen und wie dieser Prozess theoretisch beschrieben und empirisch zugänglich gemacht werden kann, zeigen die folgenden Kapitel.

Wissenstransfer vs. Wissenszirkulation und Wissenstransformation

Wissensgeschichte und Wissensentwicklung soll hier, anknüpfend an das angelegte Verständnis von Geschichte und gesellschaftlichen Wandlungsprozessen, nicht als ein linearer Prozess mit einer gesetzten Zielvorstellung beschrieben werden, sondern die Bewegung von Wissen wird als komplexer und mehrdimensionaler Prozess verstanden.

Auch wenn der Begriff des Wissenstransfers im Kontext von Wissensbewegungen zwischen Theorie und Praxis in der Erziehungswissenschaft immer noch geläufig verwendet wird, beschreibt er nicht das, was nun tatsächlich mit den hier anvisierten Bewegungen von Wissen geschieht. So wird in dem hier angelegten Verständnis nicht einer Annahme gefolgt, nach der Wissen einen identifizierbaren Anfang und Ausgangspunkt hat, sondern es wird davon ausgegangen, dass Wissen ein kulturelles Produkt ist, welches sich innerhalb gesellschaftlicher Kräfteverhältnisse transformiert und niemals nur passiv rezipiert wird (vgl. Sarasin 2011, S. 10). Bei der Betrachtung der Bewegung von Wissen wird grundlegend von einem Substanzdenken Abstand genommen und eine reine Übertragung oder Vermittlung von Wissen als eine schlichte Übernahme eines unveränderlichen Gutes als illusorisch betrachtet (vgl. Dinkelaker 2020, S. 30 ff.). Ausgegangen von einer Wissensbewegung, die eingebettet ist in die jeweils spezifischen Kontexte der Wissensproduktion und Rezeption (vgl. Dinkelaker 2020, S. 34), wird eine Vorstellung von Wissen als feststehende Einheit, welche ‚transportierbar' wäre, zurückgewiesen (vgl. Dewe 1996, S. 721). So findet sich auch schon bei Fleck die grundlegende Annahme wieder, dass Gedanken in ihrer Übertragung von Individuum zu Individuum jedes Mal etwas umgeformt werden und der Empfänger diese immer mit neuen, anderen Assoziationen verknüpft (vgl. Fleck [1935]/2015, S. 58).

Der Begriff des Transfers ist somit ungeeignet, da dieser als einseitiger Prozess gelesen wird, der in diesem Projekt nur die Übertragung von Wissen aus der pädagogischen und politischen Praxis in die Theorie berücksichtigen würde und so keinesfalls der komplexen Organisation von Wissen gerecht wird. Gängig scheint in der Erziehungswissenschaft zudem, dass Wissensbewegungen nur in eine Richtung – von der Wissenschaft in die Theorie – untersucht werden, (vgl. z. B. Radtke 1996; Thompson 2017; Breit 2020). Auch wenn es Ansätze gibt, die zumindest berücksichtigen, dass auch die Wissenschaft auf Wissen aus den praktischen pädagogischen Handlungsfeldern angewiesen ist, welches sie erst in der aktiven Auseinandersetzung mit der Praxis erwerben können (vgl. Sehmer et al. 2019, S. 173), bleiben Ansätze, die sich mit der umgekehrten Fragestellung beschäftigen – wie das Wissen der Praxis in die Theorie kommt – noch ein Desiderat der erziehungswissenschaftlichen Theorie und Methodologie. Klassische Ansätze der Wissensbewegung, wie sie in der Erziehungswissenschaft entwickelt wurden (vgl. z. B. Dewe 1996; Radtke 1996), scheinen also für die hier angelegte Fragestellung nicht in ihrer Gänze anknüpfungsfähig, sondern es kann nur eine fragmentarische Übertragung erfolgen.

Erich Weniger konstatierte bereits 1952 in seinen Überlegungen zum Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik, „[…] daß die sogenannte Praxis sich auflöst in einem sehr komplizierten Gefüge, in dem Theorie und Praxis unauflöslich verbunden sind und alle nur denkbaren Beziehungen zwischen beiden aufgewiesen werden können." (Weniger 1952, S. 16) Und auch

Dinkelaker geht davon aus, dass die Differenzen zwischen wissenschaftlichem Wissen, pädagogisch-professionellem oder sogar alltäglichem Wissen fluide sind und sich eine Wissensbewegung generell die Sphären und Grenzen überschreitend vollzieht (vgl. Dinkelaker 2020, S. 36). Anknüpfend daran scheint es nur folgerichtig einen Begriff anzulegen, der Wissensbewegungen weiterfasst. Da keiner der gängigen Begriffe in der erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Wissen als geeignet erachtet werden kann, noch die Begriffe aus dem Kontext der Wissensgeschichte ausreichen, eignet sich am besten eine Kombination aus zwei Begriffen, welche unterschiedliche Ebenen der Wissensbewegung in den Blick nehmen. So soll sowohl die Wandelbarkeit als auch die Beweglichkeit von Wissen theoretisch gefasst werden.
Der Begriff der Transformation ist geeignet um die Veränderlichkeit von Wissen in Wissenssystemen zu beschreiben, der der Zirkulation berücksichtigt zudem, dass es sich nicht um einen sich linear vollziehenden Prozess handelt. Der Begriff der Transformation fokussiert dabei die Ebene der Mutabilität von Wissen, die Anpassung dessen an unterschiedliche Diskursräume, historische Zeiträume oder gesellschaftliche und politische Kontexte. Der Umgang und die Verarbeitung von Wissen werden dabei auf der Akteur*innenebene als Prozesse der aktiven Aneignung verstanden. Der jeweilige Sinnhorizont sowie die Selbst- und Weltinterpretationen der Individuen oder auch der Denkkollektive spielen dabei eine wichtige Rolle (vgl. Dewe 1996, S. 719 ff.). Der Begriff der Transformation wird hierbei in seiner Offenheit und Dynamik verstanden, als Gegenentwurf zu einem allein durch Reproduktion von Wissen gekennzeichnetem Prozess (vgl. Dewe 1982, S. 96). Darüber hinaus wird davon ausgegangen, dass Wissensbestände in ihrem Bewegungsprozess selektiert, hervorgehoben, unterdrückt, verändert oder mit anderen Wissensbeständen verbunden werden (vgl. Sarasin 2011, S. 168).
Fokussiert eine Wissenstransformation insbesondere die Umformung von Wissensfragmenten und deren kontextuelle Neubewertung, umfasst Zirkulation die Ebene der Wissensbewegung in zeitlichen und/oder geographischen Sphären sowie die Grundannahme der Korrelation der unterschiedlichen Sphären im Kontrast zu einer im Transferbegriff unidirektional angelegten Perspektive. Somit wird sich abgewendet von einer „[…] Vorstellung eines singulären Ursprungs von Wissen […] zugunsten der Vorstellung, dass Wissen ortlos ist und über Genre- und Institutionen- (und sonstige) Grenzen hinweg zirkuliert" (Sarasin 2020, S. 21).
Auch wenn diese Arbeit methodologisch an Grundannahmen des klassisch als Wissenstransfer bezeichneten Konzeptes anknüpft, wird sowohl im Begriff der Wissenstransformation als auch im Begriff der Wissenszirkulation jeweils eine Ebene der Wissensbewegung in besonderer Form berücksichtigt, die der einfache Transferbegriff nicht abdeckt. Da diese Arbeit ebenso der Fragestellung nachgeht, wohin sich welches Wissen auf welchem Wege bewegte (Zirkulation), sowie auch die Veränderung dieses Wissens in Form und Ausgestaltung (Transformation) untersucht wird und der Grundannahme gefolgt wird, dass Wissen sich nicht linear, sondern multidirektional bewegt, wird der hier untersuchte Prozess der Wissensbewegung als Wissenszirkulation *und* Wissenstransformation bezeichnet.
Gerade im Kontext einer politisch bewegten Zeit wie die der ‚langen 1968er' scheint eine Perspektive auf *Wissenszirkulation und Wissenstransformation* angemessen, da sie vermag eine Bezeichnung zu finden für die Zugänge zu den komplexen gesellschaftlichen, politisch sowie pädagogisch und erziehungswissenschaftlich dynamischen Sphären und den Prozess, welcher beinhaltet die dort verorteten Wissensbewegungen über die Grenzen der einzelnen Sphären hinaus zu analysieren.

3.2 Exkurs: Der in dieser Arbeit angelegte Praxisbegriff

„Es gibt keine Repräsentation mehr, es gibt nur Aktion: die Aktion der Theorie und die Aktion der Praxis in einem Netz von Beziehungen und Übertragungen." (Deleuze im Gespräch mit Foucault 1974)

Anknüpfend an die theoretischen Vorannahmen zu einer Transformation und Zirkulation von Wissen zwischen unterschiedlichen Denkkollektiven und in unterschiedlichen Diskursräumen sowie auch die im Forschungsstand erläuterte spezifische Beziehung zwischen Theorie und Praxis im kritisch-alternativen Milieu der 1960er und 1970er Jahre scheint es unvermeidlich an dieser Stelle zumindest kurz auf den hier verwendeten Begriff der ‚Praxis' einzugehen.
Folgt man Bourdieu muss man „[…] der Praxis eine Logik zuerkennen, die anders ist als die Logik der Logik, damit man der Praxis nicht mehr Logik abverlangt, als sie zu bieten hat." (Bourdieu 1987, S. 157)
Dies legt nahe, einen Begriff der Praxis nicht vorab zu fassen, sondern induktiv eben aus den Thematisierungsweisen von Praxis im Material abzuleiten. So formuliert Horst Müller in Bezugnahme auf das marxsche Verständnis von Praxis: „In der Innenperspektive der Praxis erweist sich als „Gegenstand" eben das, was im bestimmten Praxisvollzug gegenständlich wird." (Müller 2010, S. 86) Und auch Erich Weniger merkte 1952 in seiner programmatischen Schrift „Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis" an: „Jede Wirklichkeit, als welche Praxis sich darstellt, besteht aus einem Gefüge von Wirklichkeitsgeschichten." (Weniger 1952, S. 8).
So scheint es, wenn man diesen Perspektiven auf Praxis folgt, rein logisch, auch den Begriff der Praxis als solchen eben aus der Praxis – hier aus der Perspektive der Interviewten[15] – heraus zu bestimmen und nicht deduktiv vorzudefinieren, was als Praxis gemeint sei. Aus diesem Grund soll nun anhand einiger Passagen aufgezeigt werden, was die Interviewten unter ‚Praxis' verstehen.
Allen Interviewten Personen wurde im an die biographische Erzählung anknüpfenden nachfragenden Teil – mit minimalen sprachlichen Differenzen – die Frage gestellt, ob Sie in Ihrer Tätigkeit an der Universität auch von Studierenden mit der Forderung nach mehr Praxis konfrontiert worden waren und ob sie in ihrer eigenen Studienzeit ähnliche Forderungen geäußert hatten. Aus einigen der Antworten soll im Folgenden exemplarisch das Praxisverständnis der Interviewten abgeleitet werden.
Timm Kunstreich antwortete auf die Frage:

> Es war genau umgekehrt. (.) Viel zu wenig Theorie oder wenn die Theorie war das eine positivistische Scheiße. So haben wir das genannt. […] Insofern waren wir war jetzt als Clique eher theoriebegeistert und richtig scharf genaueres zu wissen. Und Kapitalkurs. Auch im Kindeladen haben wir Horkheimer gelesen. Und insofern war die Frage nach Praxis relativ zweitrangig. […] Wir haben ja Kinderladen gemacht, das war ja auch Praxis, aber da haben wir gespürt, dass wir ohne eine kritische Theorie das Falsche machen.
>
> (Transkript Kunstreich 2017)[16]

Wie der Forschungsstand dieser Arbeit zeigt, kennzeichnet auch dieses Fragment der biographischen Erzählung deutlich das besondere Verhältnis zwischen Theorie und Praxis. Timm Kunst-

15 Eine tabellarische Aufstellung der Interviewpartner*innen sowie der methodische Kontext finden sich in Kapitel 3.8
16 In den Transkriptsequenzen steht (.) für eine Sekunde Sprechpause, (..) für zwei Sekunden Sprechpause u. s. w., Lachen, Bejahen und Verneinen werden separat gekennzeichnet. Sprachlich wurden die Passagen leicht geglättet um die Lesbarkeit zu vereinfachen.

reich beginnt zunächst mit der damals geäußerten Kritik an der herkömmlichen Theorie und berichtet dann, das sich ‚Praxis' außerhalb des Studiums gesucht wurde, diese jedoch auch durch die Lektüre eng verknüpft war mit den neuen theoretischen Bezügen.
In diese Auffassung der Selbstorganisation von Praxis und der Anforderung daran, was Theorie zu leisten habe, reiht sich auch Heide Kallert ein, die formuliert:

> Also wenn ich mich recht erinnere war es der Hunger danach, etwas lesen zu können was zu der neuen Praxis passte.
>
> *Interviewerin:* Mhm (bejahend)
>
> Und diese unterfüttert hat. (.) Wenn ich mich recht erinnere, sind die Studierenden sehr selbstständig in die Praxis gegangen und hatten in der Uni die Anforderung, dass man dort (.) eine Grundlage bekommen sollte. […] Der Ruf nach Praxisbezug (.) damals war es mehr der Ruf nach (.) Literatur und Theorie und (.) Grundlagen.
>
> (Transkript Kallert 2018)

Auch Heide Kallert berichtet den selbstständigen Gang in die Praxis der Studierenden. Sie betont hierbei ähnlich, dass Theorie etwas leisten musste das innovativ war und nicht als Anleitung zur Reproduktion der bestehenden Praxisstrukturen diente, sondern als Inspiration für die ‚neue Praxis'. Da sie einige Jahre älter ist als Timm Kunstreich, nimmt sie hierbei schon die Rolle der Lehrenden ein. Der Ruf nach ‚Literatur und Theorie und Grundlagen' zeigt eine deutliche Parallele zu Timm Kunstreichs Beschreibungen des Gefühls, ohne kritische Theorie etwas falsch zu machen'.
Michael-Sebastian Honig erweitert diese hier schon anklingenden Perspektiven auf eine ‚neue Praxis' noch indem er, auf die Nachfrage der Interviewerin, was denn die von ihm beschriebene Praxis meine, antwortet:

> Gesellschaftsveränderung. Die Leute, die Sozialpädagogik studiert haben in Frankfurt (.) die haben eigentlich sich nicht mit Natorp[17] beschäftigt oder sich mit (.) Theorien von Social Work in Großbritannien beschäftigt oder haben sich nicht mit (.) therapeutischen Beratungstechniken beschäftigt. Diese berufspragmatischen Dinge kamen erst später.
>
> (Transkript Honig 2017)

Er benennt deutlich mit dem Begriff ‚Gesellschaftsveränderung' die politische Ebene von Praxis, die aus seiner Perspektive gemeint war, wenn die Studierenden in den 1970er Jahren Praxisorientierung verlangten. Wie auch Timm Kunstreich, wenn auch nicht so drastisch, beschreibt er die Abgrenzung von ‚klassischen' Theorien und differenziert diese von einer berufspragmatischen Perspektive auf Praxis.
Die hier exemplarisch dargestellten Verknüpfungen der Interviewpartner*innen von einem Begriff der Praxis, der an eine Perspektive der Veränderung gekoppelt ist, wird auschlaggebend sein für das zeitgenössische Verständnis von Praxis. Michael-Sebastian Honig betont dies mit dem Begriff der ‚Gesellschaftsveränderung', Timm Kunstreich mit der Verknüpfung zwischen Praxis, marxistischer und kritischer Theorie und Heide Kallert durch den Begriff der ‚neuen Praxis'.
So scheint es für das hier verwendete Praxisverständnis sinnig diese Perspektive auf Praxis als Ort der Innovation, Praxis als ‚Labor' für die Anwendung der neuen theoretischen Verständnisse, aber auch Praxis als Impulsgeber heranzuziehen.
Es zeigt sich jedoch auch, dass die Interviewpartner*innen zwar teilweise auf ein komplexes spezifisches Praxisverständnis referieren, das verknüpft ist mit einer gesellschaftsverändernden Per-

17 Gemeint ist der deutsche Philosoph und Pädagoge Paul Natorp.

spektive, dass jedoch überwiegend mit dem Begriff der Praxis die direkte (sozial)pädagogische Praxis und somit vor allem die pädagogischen Interaktionen gemeint werden. Im Folgenden wir also der Begriff der ‚Praxis' zum einen für Orte des Vollzugs pädagogischer Handlungen verwendet und zum anderen auch immer auf die Ebene der politischen Aktionen referiert. Auch wenn der Begriff der Praxis in den 1960er und 1970er Jahren in Anlehnung an Marx weitaus weniger von Theorie getrennt wurde, und auch Theorie als eine Form der Praxis begriffen wurde (vgl. Felsch 2015, S. 258), findet sich diese Perspektive im hier verwendeten Datenmaterial nicht explizit wieder. Auch wenn es eventuell unterkomplex anmuten mag, von einem nahezu dichotomen Gegenüberstehen von Theorie und Praxis auszugehen, gerade wenn eine Zeit und ein Milieu betrachtet wird, das für seine Auseinandersetzungen mit Theorie und Praxis berühmt wurde, und Philipp Felsch es zurecht als ‚self-fashioning' linker Intellektueller bezeichnete Wissens- und Theoriediskussionen als ‚Praktiken' aufzufassen (vgl. Felsch 2015, S. 263), kennzeichnet sich die Pädagogik und auch die Erziehungswissenschaft hier eventuell als spezifischen Ort. Haben die Philosophie und Soziologie keinen ihr direkt zugeordneten Raum der Praxis ist dies bei der Pädagogik anders. Der Ort der Praxis scheint räumlich wie auch inhaltlich durch die klassischen Orte, an denen professionelle pädagogische Interaktion stattfindet, gekennzeichnet. Dass sich somit ein Verständnis von einem ‚Innen' und ‚Außen' bezüglich Theorie und Praxis, auch im Verständnis von politischer Praxis, niederschlägt, ist nicht verwunderlich. So wird in dieser Arbeit trotz aller sich theoretisch verwischenden Grenzen in Anlehnung an das Praxisverständnis der Interviews eher an eine klassische als an eine revolutionäre Perspektive auf Praxis angeknüpft. Aufgebrochen wir die Dichotomie zwischen Theorie und Praxis auf der Ebene des hier angelegten Verständnisses der Wissensbewegung. Denn die Erforschung der im vorausgegangenen Kapitel beschriebenen Transformations- und Zirkulationsprozesse ermöglicht, gerade die Grenzräume und die teilweise fluide werdenden Trennungslinien in den Fokus zu rücken.

3.3 Methodologische Perspektive – Biographien als Diskursfragmente in der Wissenssoziologischen Diskursanalyse

Der Zugang der Erschließung eines Diskursraums mittels eines biographischen Ansatzes ermöglicht – neben den über Dokumentationen nachvollziehbaren Argumentationssträngen und abgebildeten Wissensmustern – eine Erweiterung um eine subjektive Deutung. Diese subjektive Deutung und individuelle Interpretation und Wahrnehmung kann zum einen Wissenstransformation- und zirkulation erzählend dokumentieren und zum anderen gerade den Aspekt der pädagogischen und weltanschaulichen Paradigmen als Teil der (eventuell auch kollektiven) Identität erschließen. In dieser Arbeit wird eine integrative Kopplung von Biographieforschung und Diskursanalyse als methodologischer Ansatz gewählt, die Transkripte der Biographien an sich werden also als Diskursfragmente angesehen.
So soll im Folgenden zunächst die hier angelegte Perspektive auf Diskurse und das Forschungsprogramm der Wissenssoziologischen Diskursanalyse vorgestellt werden, bevor dann in einem nächsten Schritt erläutert wird, wie sich dieses integrativ mit biographischem Material koppeln lässt.

3.3.1 Wissenssoziologische Diskursanalyse als Forschungsprogramm

Die in dieser Arbeit analysierten Wissensfragmente und die damit verbundenen Wissenszirkulationen und Wissenstransformationen innerhalb und zwischen den unterschiedlichen Denkkollektiven werden methodologisch diskursanalytisch erfasst. Geeignet erscheint dabei eine wissenssoziologische diskursanalytische Perspektive nach Reiner Keller.
Bei der Diskursanalyse nach Keller wird der Begriff Diskurs beschrieben als:

> „Eine nach unterschiedlichen Kriterien abgrenzbare Aussagepraxis bzw. Gesamtheit von Aussageereignissen, die im Hinblick auf institutionell stabilisierte gemeinsame Strukturmuster, Praktiken, Regeln und Ressourcen der Bedeutungserzeugung untersucht werden." (Keller 2011, S. 68)

Das, was bei Keller als Aussagepraxis bezeichnet wird, kann übertragen auf die theoretische Rahmung dieser Arbeit als die Formierung eines Denkstils eingeordnet werden. Die Bedingungen der Erzeugung von Wissen, die Keller hier mit Strukturmustern, Praktiken, Regeln und Ressourcen beschreibt, kennzeichnen die Bedingungen und Prozesse der Wissensbewegung. Ein nach Keller gefasster Diskursbegriff lässt sich somit anschlussfähig verbinden mit der im theoretischen Teil dargelegten Perspektive von Fleck auf Denkstile und Denkkollektive sowie auch mit dem hier angelegten Wissensbegriff und den damit einhergehenden Wissensbewegungen, die als Transformation und Zirkulation gelesen werden.
Somit wird die wissenssoziologische Diskursanalyse dieser Arbeit als Forschungsprogramm zugrunde gelegt, da diese als besonders geeignet scheint gesellschaftliche Wissensverhältnisse sowie Wissenspolitiken zu analysieren, kurz gesagt Wissensgeschichte(n) zu schreiben (vgl. Keller 2013, S. 27). Als gesellschaftliche Wissensverhältnisse werden dabei die sozial erzeugten und historisch situierten Wirklichkeits-, Faktizitäts- und Normativitätsbehauptungen verstanden. Auch dies zeigt sich anschlussfähig an den in den theoretischen Vorannahmen schon definierten weiten konstruktivistischen Wissensbegriff, welcher neben wissenschaftlichem Wissen auch Einstellungen, Haltungen und soziales sowie implizites Wissen und die Produktionsbedingungen von Wissen einschließt. So wird neben dem angeblich ‚Faktischem' auch das ‚Schöne' oder das ‚Mögliche' im Sinne des Ergebnisses eines Produktes menschlicher vergesellschafteter Tätigkeit verstanden und auch als Wissensverhältnisse eingeordnet (vgl. Keller 2013, S. 14).
Einzelne Diskursfelder werden dabei als zum einen miterzeugt durch die Handlungsweisen, Interaktionen und Praktiken der diesen angehörigen Akteur*innen identifiziert, gleichwohl aber auch als eingebettet in historische Diskurse und die damit verflochtenen Dispositive betrachtet (vgl. Keller 2013, S. 42). Daraus ergibt sich, dass die Wissenssoziologische Diskursanalyse „[...] Texte, Praktiken oder Artefakte nicht als Produkte ‚subjektiver' oder ‚objektiver' Fallstrukturen, sondern als materiale Manifestationen gesellschaftlicher Wissensordnungen [...]" (Keller 2013, S. 49) begreift.
Gerade die im Diskursbegriff nach Keller angelegte Offenheit gegenüber den Gegenständen, in welchen ein Diskurs seinen Niederschlag findet, und seine Betonung der Akteur*innenperspektive, machen die Wissenssoziologische Diskursanalyse nach Keller anschlussfähig bezüglich biographischer Erzeugnisse als Datengrundlage.

3.3.2 Diskurse und Biographien – Versuch einer integrativen Koppelung

> Also das Leben, also, ihr Leben von der Geburt über die Berufsausbildung bis ins hohe Alter ist (.) gewissermaßen eine Partizipation an der Zeit.
>
> *Interviewerin:* Mhm (bejahend)
>
> Und sie ist nicht gewissermaßen die Entstehung oder der Wandel einer Persönlichkeit. Ein Leben das ist eben ein Teil eines historischen und gesellschaftlichen Wandels […]. Die einzelnen Biographien partizipieren an historischen und kulturellen Veränderungen und sind deswegen diskursanalytisch überhaupt zugänglich. Nicht nur psychoanalytisch oder entwicklungspsychologisch oder pädagogisch oder irgendwie so etwas.
>
> (Transkript Honig 2017)

Dieses Zitat entstammt dem hier verwendeten Datenmaterial, der biographischen Erzählung von Michael-Sebastian Honig. Er reflektierte zu Beginn der biographischen Erzählung zunächst über Biographien als Datenmaterial für die Forschung.
Mit seinem hergestellten Zusammenhang von Biographien als ‚Partizipation an der Zeit' und somit einer Partizipation an historischen und kulturellen Wandlungsprozessen wird deutlich gemacht, wie Biographien mit verschiedenen Diskursräumen in Interaktion stehen, diese mitgestalten und wiederum durch sie gestaltet werden. Das in diesem Zitat angedeutete Zusammenspiel von Biographien und Diskursen und die damit einhergehende besondere Qualität der Nutzbarmachung von Lebenserzählungen für eine wissenssoziologische Forschungsprogrammatik soll im Folgenden dargelegt werden.
Eine Kopplung der Biographieforschung mit einer Form der Diskursanalyse eignet sich, da Desiderate beider Forschungsrichtungen überwunden werden können. Dabei wird der Annahme nachgegangen, dass

> „[…] sich Diskurse in den biographischen Erzählungen ablagern und biographische Erzählungen von Diskursen durchdrungen sind. Die biographischen Erzählungen wiederum liefern Anhaltspunkte für die Diskursanalyse, indem sie Ausschlüsse und Hinweise auf diskursive Lücken und Leerstellen geben." (Tuider 2007, o. S.)

Die Diskursanalyse bietet einen Rahmen die einzelnen Biographien in ihrem je spezifischen historischen und sozialen Kontext einzubetten und somit zu kontextualisieren. Die Biographieforschung wiederum ermöglicht subjektive Zugehörigkeiten und Abgrenzungen zu den betrachteten Diskursräumen und den zugehörigen Denkkollektiven zu erschließen. Diese erweisen sich für die Analyse von Wissenszirkulations- und transformationsprozessen als besonders aufschlussreich, da sie Zugänge zur Ebene der Motivationen, Deutungsmuster und Erklärungszusammenhänge der an der Wissensproduktion beteiligten Akteur*innen liefern.
Biographien werden dabei betrachtet als individuelle biographische Wirklichkeitskonstruktionen, welche

> „[…] je Ergebnis einer Deutungsleistung von Subjekten einerseits und überformt durch ein verobjektiviertes soziales Wissen andererseits […]"

sind, so lassen sich

> „[…] aus den Erzählungen der Interviewpersonen heraus Rückschlüsse auf diskursive Wissensstrukturen ziehen." (Truschkat 2017, S. 131 ff.)

Anschlussfähig ist diese Perspektive auf Biographien auch an einen Biographie- und Diskursforschung verbindenden Ansatz von Artur Bogner und Gabriele Rosenthal, der an die Vorstellungen der Figurationen nach Norbert Elias anschließt. Hierbei soll eine dualistische Konzeption von Individuum und Gesellschaft und somit auch der Dualismus von Mikro- und Makroperspektive durch eine prozess- und figurationssoziologische Perspektive überwunden werden (vgl. Bogner & Rosenthal 2017, S. 48). Gut vereinbar zeigt sich dies auch mit dem Forschungsprogramm der Wissenssoziologischen Diskursanalyse, da auch Keller der aktiven Rolle sozialer Akteur*innen einen wichtigen Stellenwert im Prozess der Produktion und Veränderung von Wissensverhältnissen zuschreibt (vgl. Keller 2013, S. 14).
Elias wendete sich mit seinen theoretischen Überlegungen zur Figurationssoziologie gegen die bis dato dominierende soziologische Perspektive einer strikten Trennung zwischen Individuum und Gesellschaft. Folgt man Elias sind Biographien immer als Interdependenzgeflecht zwischen Individuum und Gesellschaft zu verstehen und Individuen sowie auch Kollektive stehen

in Wechselwirkung mit gesellschaftlichen Strukturen (vgl. Elias 1970; Elias & Scotson 1993). Darüber hinaus betont Elias auch den konstruktivistischen Charakter, der sowohl Individuen als auch die Gesellschaft selbst eben erst durch den Bezug zum jeweils anderen konstituiert. Elias hebt somit mit dem Begriff der Figuration die Polarität zwischen Individuum auf der einen und Gesellschaft auf der anderen Seite auf und betont die Relationalität, Dynamik, Spannung und Interdependenz ihres Bezuges zueinander (vgl. Frerichs 2014, S. 23 f.).
Bogner und Rosenthal machen diese Perspektive fruchtbar für die Biographieforschung indem sie daraus schlussfolgern:

> „[…] dass Individuelles immer zugleich Gesellschaftliches oder Kollektives beinhaltet, stets auch kollektive Wurzeln besitzt und stets ein Teil von umfassenderen Verfechtungszusammenhängen [ist] […]." (Bogner & Rosenthal 2017, S. 52)

Darüber hinaus ist die Perspektive auf die Entstehungszusammenhänge von Individuum und Gesellschaft, die Elias entwickelte, auch übertragbar für eine historische Forschungsperspektive, da Elias folgend ‚Soziale Tatsachen' immer als ein Produkt der historischen Entwicklung zu interpretieren sind. Bei diesem Interpretationsansatz setzt Elias dann besonders an der einleitend beschriebenen Interdependenz von individuellen und gesellschaftlichen Beziehungsgeflechten an:

> „Die ‚Umstände', die sich ändern, sind nichts, was gleichsam von ‚außen' an den Menschen herankommt; die ‚Umstände', die sich ändern, sind die Beziehungen zwischen den Menschen selbst." (Elias 1969, S. 377)

Anknüpfend an die Elias'sche Perspektive auf gesellschaftliche Wandlungsprozesse, die in den theoretischen Vorannahmen beschrieben wurde, wird der hier gewählte methodologische Zugang genutzt um „[…] ein Geflecht langfristiger, ungeplanter, aber erklärbarer Prozesse […]" (Elias 1977, S. 145) die dann schließlich das bilden, was man Geschichte nennt, empirisch zugänglich zu machen. [18]
Um das in Elias Perspektive deutlich betonte interdependente Verhältnis von Individuum und Gesellschaft auch auf Ebene des empirischen Materials als vorausgesetzt anzusehen, eignet sich eine Herangehensweise, die es erlaubt das biographische Interviewmaterial als Diskursfragmente für spezifische Zeit- und Diskussionsräume einzuordnen. Langfristige Wandlungsprozesse eines gesellschaftlichen Bezugsrahmens werden dabei als sich aus den Spannungsverhältnissen auf individueller Ebene konstituierend verstanden (vgl. Elias 1977, S. 146).
Wandlungsprozesse, seien sie im gesamtgesellschaftlichen oder nur in Teilbereichen gedacht, sind dieser Perspektive folgend immer Ergebnisse aus der wechselseitigen Beziehung zwischen Menschen und ihrer Umwelt.
Übertragen auf die in dieser Arbeit fokussierten narrativen Fragmente und den mit diesen in Beziehung stehenden Diskursen lässt sich davon ausgehen, dass die Biographien durch die wissenschaftlichen, pädagogischen und politischen Diskurse mitgestaltet sind, sowie auch diese durch die Interviewpartner*innen als handelnde Subjekte mitgestalten worden sind. Das von Bogner und Rosenthal als ‚Verflechtungszusammenhang' bezeichnete Interaktionsgeschehen zwischen gesellschaftlicher und individueller Ebene, die sich gegenseitig konstituieren, lässt eine Schlussfolgerung zu, die besagt, dass kollektive Wissensbestände und Vorstellungswelten in den Selbstbeschreibungen der Individuen realisiert wie auch dokumentiert werden (vgl. Bogner &

18 Dies stellt eine mögliche Perspektive der Geschichtsinterpretation dar. Aus einer strukturfunktionalistischen Perspektive (vgl. aktuell z. B. Rosa 2005 mit seiner These der exponentiellen Beschleunigung als zentrales Merkmal des gesellschaftlichen Wandels) würde eine andere Blickschneise gewählt werden.

Rosental 2017, S. 54). Bogner und Rosenthal präzisieren dies und spitzen die Elias'sche Perspektive noch einmal angewandt auf den diskursiven Aussagewert von Biographien zu:

> „Die Selbstbeschreibungen der einzelnen Menschen sind untrennbar verbunden mit und abhängig von kollektiven Selbstbeschreibungen – mit anderen Worten: von Diskursen – und umgekehrt. Die kollektiven Selbstbeschreibungen werden von niemand anderem produziert und rezipiert oder verstanden als von Individuen, die ihrerseits stets Teile von größeren Kollektiven und Figurationen und den diesen immanenten kollektiven Diskursen sind." (Bogner & Rosenthal 2017, S. 55)

Wenn man diesen Annahmen folgt, wird auch noch einmal deutlich, warum diese Arbeit keinen Zugang über Expert*inneninterviews gewählt hat, sondern auf eine berufsbiographisch-narrative Erhebungsmethode zurückgegriffen hat. Zum einen generiert diese andere Formen der Erzählungen und zum anderen werden Wissens- und Diskursräume sowie Denkkollektive und Denkstile nicht über individuelle wahrgenommene Sachinformationen nachgezeichnet, sondern über Biographien rekonstruiert. Die Form der biographischen Erzählungen schafft hierbei einen Zugang zu den in der theoretischen Rahmung beschriebenen unterschiedlichen Wissensformen, die eben auch implizites Wissen genauso wie Alltagswissen und wissenschaftliches Wissen beinhalten.

Selbstverständlich wird bei diesem Zugang immer reflektiert, dass die Diskursfragmente aus einer Perspektive der Gegenwart dargestellt werden und diese die Erzählstrategien beeinflusst (vgl. Pohn-Lauggas 2017, S. 278). Als methodologisch kritische Frage muss somit immer reflektiert werden was auch vor einem heutigen Kontext von Sagbarkeit und diskursiven Mächten wie Trends, bestehenden Abhängigkeiten, Loyalitäten und oder Solidaritäten überhaupt erzählt werden kann und was nicht thematisiert werden kann, um so auch den historischen Transformationsverlauf der unterschiedlichen Spezialdiskurse als Kontext für die Analysen im Blick zu haben. Dies versucht die Arbeit zu bewältigen, indem die als Diskursfragmente gelesenen Ausschnitte aus den biographischen Erzählungen immer wieder an den erziehungswissenschaftlichen Diskurs der unterschiedlichen Zeitspannen, so wie er sich in der Fachliteratur spiegelt, zurückgekoppelt werden.

3.4 Brückenschlag zwischen theoretischen und methodologischen Vorannahmen

> „Die Überlieferung von pädagogischen Ideen ist […] kein linear voranschreitender und bruchloser Prozess. Stattdessen handelt es sich bei der Überlieferung von pädagogischen Ideen um komplexe Praktiken der Rezeption, Kommunikation und Transformation. Überlieferung selbst wird in dieser Sichtweise zum Bündel sozialer Praktiken, die kontextabhängig vollzogen werden." (Engelmann 2019, S. 78)

Die hier beschriebenen theoretischen und methodologischen Ansätze sollen gerahmt werden durch eine von Carsten Bünger und Sabrina Schenk angeführte Perspektive, die die Auseinandersetzung mit Theorien oder die Rezeption von Wissenschaftstraditionen als eine „Praxis des Übersetzens" bezeichnen. Die Chiffre des Übersetzens steht dabei für eine Transformation, die unumgänglich ist, wenn sich Wissen bewegt und in einem neuen Kontext nutzbar gemacht werden soll. Dieses Verständnis der Bewegung von Wissen zeigt sich als deutlich anschlussfähig zu den hier dargelegten theoretischen Vorannahmen zur Wissenstransformation.

Bünger und Schenk bringen zudem den Begriff der *Tradierung* an. Wenn davon ausgegangen wird, dass jede Weitergabe von Wissen und somit jede Form der Wissenszirkulation und Wissenstransformation auch immer eine Form des Tradierungsgeschehens ist, scheint diese Perspektive zentral.

Wenn man an Büngers und Schenks theoretische Ansätze eine Perspektive der Wissenszirkulation und Wissenstransformation anlegt, wäre diese auch immer ein Prozess, indem sich einer Tradition „angeeignet" wird, versucht wird diese zu verstehen und diese dann in eine eigene Sprache übersetzt wird. Dies kann auf einer subjektiven Ebene passieren, wie wir es vielleicht an Beispielen des Wissenstransfers in der pädagogischen Praxis beobachten, es kann jedoch auch für einen Diskursraum oder ein Denkkollektiv gelten, der oder das sich einer Tradition annimmt und in den Prozess der Verarbeitung, Interpretation und Nutzbarmachung für den eigenen Kontext einsteigt. Vor allem für die in dieser Arbeit betrachteten verschiedenen Wissensformen ist ein solches Verständnis somit sehr anschlussfähig.

Diese Idee der Übersetzung kann jedoch noch erweitert werden um eine Idee des ‚Vergessens' oder des ‚Abstoßens', wie sie unter anderem bei Heinz-Elmar Tenorth zu finden ist. Denn fast jede Form des Wissens unterliegt Trends und Konjunkturen – gerade bei pädagogischem oder erziehungswissenschaftlichem Wissen bleibt dies nicht aus und so gibt es auch dort Aspekte, Ansätze, Begriffe oder Themen, die einfach vergessen werden – und dies auch oft zurecht. Dieser Prozess des Vergessens ist genauso Teil eines Wissenszirkulations- und Wissenstransformationsprozesses wie das Etablieren, das Übersetzen, das Manifestieren oder das Verändern. So sagt Tenorth:

> „Die ganz alltäglichen Regeln und Praktiken der wissenschaftlichen Kommunikation erzeugen offenbar Erinnern und Vergessen, Anschluss und Ausschluss zugleich." (Tenorth 2019, S. 309)

Vor diesem Hintergrund wäre ein weiterer Ansatz, der bei der Betrachtung von Wissen in Bewegung nicht außer Acht gelassen werden sollte, der der Nicht-Rezeption und der Nicht-Weitergabe. Und zwar nicht immer nur in seiner Negativität unter der umgangssprachlichen Prämisse „zu Unrecht in Vergessenheit geraten", sondern auch in seiner Produktivität, denn das Vergessen von Theorien und prägenden Trends macht immer auch Platz für neue Konjunkturen, Thematisierungsweisen und innovative Denkmuster und somit Tenorth folgend einer ‚Entdramatisierung' der Prozesse des Vergessens.

Die Kopplung von Diskursanalyse und Biographieforschung, die voraussetzt, dass sich diskursive Wissensstrukturen in den biographischen Erzählungen ablagern, soll somit die hier noch einmal erziehungswissenschaftlich über Tenorth, Bünger und Schenk explizierten Wissensbewegungsprozesse im Feld der Pädagogik identifizieren. Die dargestellte Perspektive auf gesellschaftlichen Wandel als nicht linearen Prozess und der weite Wissensbegriff mit seinen konstruktivistisch gelesenen Produktionsbedingungen sowie die beschriebenen Perspektiven auf komplexe Prozesse der Wissenszirkulation und Wissenstransformation stellen somit die Zugänge dar, aus denen die biographischen Erzeugnisse gelesen und analysiert werden.

Methodologisch und theoretisch greift das Projekt auf verschiedene Zugänge zurück. Es nähert sich der wissensgeschichtlichen Fragestellung durch eine Kopplung aus wissenssoziologischer Diskursanalyse und Biographieforschung und diese wird gerahmt durch eine wissensgeschichtliche Perspektive, die versucht durch einen innovativen Ansatz einen Ausschnitt auf einen Prozess der Wissenszirkulation und Wissenstransformation zu erfassen. Dabei werden Prozesse der Etablierung, der Manifestation, der Weiterentwicklung, und der Verwerfung von Wissensfragmenten sowie auch Deutungsmustern und Paradigmen untersucht. Die hier noch explizit aufgeführten ‚Deutungsmuster' und ‚Paradigmen' werden im Folgenden durch den Wissensbegriff mitgefasst, zeigt doch der hier dargelegte weite Wissensbegriff, dass auch solch implizite, individuelle wie auch soziale und emotionale Fragmente Teil von diesem sein können.

4 Methodisches Vorgehen

Beim gewählten Forschungsprogramm der Wissenssoziologischen Diskursanalyse handelt es sich nicht um eine Methode, sondern um eine spezifische, theoretisch angeleitete Forschungshaltung (vgl. Truschkat 2013, S. 69). Die im vorangegangenen Kapitel beschriebenen methodologischen Prämissen dienen dabei als Vermittlungsinstanz zwischen Theorie und wissenschaftspraktischem Vorgehen und tarieren somit das Zusammenspiel zwischen Theorie und Empirie sowie Theorie und Methode aus. Die methodologische Rahmung dient folglich als sozialwissenschaftliches Mikroskop, durch das im analytischen Prozess auf bestimmte Ausschnitte der sozialen Wirklichkeit fokussiert werden kann (vgl. Truschkat 2013, S. 70 f.).
In diesem Kapitel soll versucht werden transparent zu machen, wie sich der Analyseprozess gestaltet hat, immer in dem Bewusstsein, dass dies unmöglich ist. Diese Unmöglichkeit der gänzlich transparenten Darstellung der methodisch-praktischen Schritte betont auch Keller:

> „Zwar können und sollten vielleicht auch exemplarisch Analyseverfahren an einzelnen Aussageeinheiten dargestellt werden, damit der Analyseprozess selbstnachvollziehbar und in den möglichen Spielräumen transparent wird. Doch der gesamte Rekonstruktionsprozess lässt sich wegen der prinzipiellen Unmöglichkeit seiner schriftlichen Fixierung ebenso wenig abbilden wie die Phasen der Ideengenerierung, des abduktiven Schlussfolgerns, der Hypothesenbildung und -prüfung. Deswegen kann zwar an einzelnen Datenausschnitten die Vorgehensweise verdeutlicht werden, aber insgesamt lässt sich kaum vermeiden, dass Datenbeispiele in der Ergebnispräsentation illustrativen Charakter haben." (Keller 2013, S. 64)

So wird im Folgenden theoretisch umrissen, auf welche methodischen Überlegungen sich der Auswertungsprozess stützt und im Anschluss versucht, übertragen auf die hier anvisierte Fragestellung und das Material, den forschungspraktischen Prozess zu erläutern.
Der biographische Zugang wurde in diesem Projekt nicht gewählt um die Werdegänge der einzelnen Interviewpartner*innen zu beleuchten, vielmehr wurden diese als methodischer Zugang genutzt um längere Narrationen und Argumentationsträge zu generieren, bei denen davon ausgegangen werden kann, dass die Interviewpartner*innen sich „freigesprochen" haben (vgl. Schütze 1983). Die Vorannahme ist, dass die Gespräche mit den Interviewpartner*innen nicht gänzlich durch organisatorische Vorgaben oder gesellschaftliche Werte kontrollierbar sind (vgl. Meseth 2013, S. 64).
Es wird kein Forschungsprogramm der Biographieforschung zugrunde gelegt, sondern die Biographien stellen allein die Datengrundlage, beziehungsweise bilden die zu analysierenden Diskursfragmente. Hier muss bei der Auswertung kritisch berücksichtigt werden, dass die Diskursfragmente nicht im klassischen Sinne ‚prozessproduzierte' Textstellen sind, sondern dass sie forschungsgenerierter Art sind.[19]
Somit folgt die Auswertung auch nicht stringent der einer klassischen Biographieanalyse und bedient sich den hier bekannten Ansätzen, sondern greift auf diskuranalytische Verfahren zurück. Auch hierbei wird an Ideen der wissenssoziologischen Diskursanalyse angeknüpft. So soll eine Form der Sequenzanalyse gewählt werden, bei der viele Lesarten entwickelt wurden und dann eine begründete Auswahl getroffen wird (vgl. Keller 2013, S. 61). Bei dem hier gewählten Interpretationsansatz ist das Ziel, aus einer großen Menge an diskursiven Ereignissen spezifische Diskurse in ihrer Regelmäßigkeit zu identifizieren. So werden hier angelehnt an die *Grounded Theory*

19 Ausführlich dazu in Kapitel 4.1 Biographien als ‚Quelle' der Historischer Bildungsforschung.

Diskursfragmente identifiziert, die zueinander in minimalen Kontrasten stehen. Durch diese Strategie des minimalen Vergleichs (vgl. Schütze 198, S. 287) soll versucht werden, das komplexe Gefüge „[…] an Inhalten, Aussagen, Wissens und Wirklichkeitspolitiken […]" (Schmied-Knittel 2013, S. 165) zu sortieren und in einem nächsten Schritt zu interpretieren.
Es wird ein Verständnis von Interpretation zugrunde gelegt, welches die Aufgabe des*der Interpret*in darin sieht die Kohärenz, die in der Fülle von diskursiven Ereignissen liegt, zu entziffern und aus dieser spezifische Diskurse zu identifizieren (vgl. Truschkat 2013, S. 73). Der Analyseprozess wird dann weder re- noch dekonstruktiv gestaltet, sondern als co-konstruktives Vorgehen verstanden, welches geprägt ist von kollektiven Bedeutungskonstruktionen (vgl. Truschkat 2013, S. 82). Dies meint, dass die Aussagen der Interviewpartner*innen als Wissensfragmente gelesen werden und weder abgekoppelt von der Gesamterzählung objektiv-hermeneutisch noch bezogen auf diese als Einheit analysiert werden, sondern immer explizit im Kontext der anderen Erzählungen und des disziplin- und zeitgeschichtlichen Kontextes in ihrer Deutung ausgelegt werden. Hierbei wird nicht von einer Bedeutungseinheit eines Dokumentes ausgegangen, sondern einzelne Sequenzen der biographischenErzählungen werden als Fragmente begriffen und so können sich in verschiedenen Teilen des Materials unterschiedliche Diskurse artikulieren. Anknüpfend an die theoretischen Vorannahmen, die sich aus dem von Elias beschriebenen interdependenten Verhältnis von Individuum und Gesellschaft ableiteten, sollen durch die Analyse der Sequenzen der biographischen Interviews kollektive Wissenspraktiken in den Fokus gerückt werden (vgl. Truschkat 2013, S. 83).
Angelehnt an die Soziologin Ina Schmied-Knittel werden dieser Arbeit vier Analyse-Dimensionen zugrunde gelegt, die jeweils auf die einzelnen Themenstränge angelegt worden sind und dabei sowohl zur inhaltlich-konzeptionellen Strukturierung als auch zur pragmatischen Eingrenzung dienen sollen. So werden die einzelnen Themen in ihrer Karriere, ihrer inhaltlichen Struktur in Bezug auf ihre Akteur*innen und in Bezug auf ihre Verbreitung untersucht (vgl. Schmied-Knittel 2013, S. 166).
Die Wahl dieser vier Dimensionen zeigt sich für diese Arbeit besonders anschlussfähig, da sie auch auf einen Prozess und ein in diesem angelegten diskursiven Wandel ausgerichtet sind. Die fokussierten Themen, die sich durch die induktive Klassifizierung ergaben, sollen somit in

(1) ihrer Entstehung und Verbreitung,
(2) in ihrem Erkenntnis- und Bewertungszusammenhang,
(3) im Kontext ihrer Diskursgemeinschaft und den ihr zugehörigen Denkkollektivem mit den dazugehörigen Akteur*innen und Motiven
(4) sowie in ihrer weiteren Karriere und Verbreitung im etablierten erziehungswissenschaftlichen Diskursraum

untersucht werden (vgl. Schmied-Knittel 2013, S. 166).

Über diesen Zugriff soll eine Form der Wissensgeschichte dargestellt werden, die Wissen verortet, danach fragt, wer Zugriff zu diesem Wissen hat und somit das Wissen mitgestaltet und warum dieses Wissen für welche Kontexte relevant ist, sowie wie es sich in unterschiedlichen Settings ausgestaltet und entwickelt. Dieser Prozess soll aber keinesfalls als ein linearer verstanden werden, sondern den in der theoretischen Rahmung vorgestellten Grundannahmen der Wissenszirkulation und Wissenstransformation folgend, stehen die unterschiedlichen hier angewendeten Analyseebenen miteinander in Beziehung und werden nicht als aufeinanderfolgende Prozessschritte, sondern als Strukturkategorien gedacht, die interdependent und fluide miteinander in einem Wechselverhältnis stehen.

4.1 Biographien als ‚Quelle' der Historischen Bildungsforschung

Ein Vorgehen wie in dieser Arbeit scheint für die Historische Bildungsforschung zunächst untypisch, da es sich nicht klassischer Methoden der Geschichtswissenschaft bedient, sondern mit dem Zugang über die Wissenssoziologische Diskursanalyse und die qualitative Biographieforschung an sozialwissenschaftliche Methodologien und Methoden anschließt. Die verwendeten biographischen Erzählungen werden somit nicht als ‚Quelle' eingeordnet, sondern als sozialwissenschaftlich erhobene Daten behandelt.
In der Geschichtswissenschaft wird zwischen „forschungsproduzierte[n] Quellen" und „prozessproduzierte[n] Quellen" unterschieden (vgl. Bick & Müller 1984). Die hier verwendeten biographischen Erzählungen können als forschungsproduzierte Quellen betrachtet werden. Bick und Müller sagen zum Unterschied, dass prozessgenerierte Quellen

> „[…] eben nicht im Rahmen von Datensammlungen erhoben, die vom Sozialforscher nach eigenen Bedürfnissen konzipiert und mit Hilfe von sozialwissenschaftlichen Methoden kontrolliert werden. Sondern diese werden vielmehr in einem ganz anderen „fremden" Kontext gesammelt." (Bick & Müller 1984, S. 227)

Die Frage dabei ist, ob der Unterschied, tatsächlich so eklatant ist, da auch in der Arbeit mit prozessgenerierten Quellen die Vorauswahl, beispielweise welche Archive besucht und welche Quellen dort herangezogen werden und welche Ausschnitte aus diesen Quellen einer Feinanalyse unterzogen werden, so sehr durch den*die Forscher*in gesteuert wird, dass auch hier nicht von ‚natürlichen' im Prozess entstehenden Quellen gesprochen werden kann, da die Selektion immer deutlich durch Forscher*innen beeinflusst ist. Wird historische Forschung wie in diesem Projekt immer als eine Perspektive auf ‚Wirklichkeit' verstanden – und nicht als die Rekonstruktion historischer Wahrheit – zeigen alle Quellen und auch jedes sozialwissenschaftlich erhobene Material immer Ausschnitte und Einblicke in historische Prozesse. Die sind jeweils gefärbt durch spezifische Sprecher*innenpositionen zum einen, die sich in den Quellen niederschlagen, und zum anderen auch durch die Perspektive der Forscher*innen, denn in einem modernen Verständnis von Geschichtsschreibung gehört der*die Historiker*in immer als erkennendes Subjekt zum Bestandteil historischer Erkenntnis (vgl. Jordan 2018, S. 50). Ging es früher in der vormodernen Geschichtswissenschaft tatsächlich darum Wahrheit zu belegen, wird der Wahrheitsbegriff heute hingegen seltener und wenn sehr vorsichtig in diesem Zusammenhang verwendet (vgl. Jordan 2018, S. 46). So wird davon ausgegangen, dass die Ergebnisse historischer Forschung nicht dadurch Anerkennung finden,

> „[…] dass man sie als wirklich oder als nicht wirklich ‚beweisen' kann, sondern in erster Linie dadurch, dass man wissenschaftlich fundierte Argumente für sie anführen kann, die Andere überzeugen, von Anderen geteilt werden." (Jordan 2018, S. 158)

Das Eingeständnis, dass historischer Forschung eben nie die Qualität zukommt, „weltumspannend und allgemeinverbindlich" (vgl. Landwehr 2002, S. 13) zu sein, sei hierbei vorausgesetzt. Jeder Zugang zu Geschichte, unabhängig davon, über welches Material er sich gestaltet, schafft es immer nur einen spezifischen Ausschnitt von Wirklichkeit abzubilden, relevanter als der Anspruch eine weltumspannende und allgemeinverbindliche Aussage zu treffen, ist bei historischer Forschung die Plausibilität und Diskursivität der Ergebnisse und somit die Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses (vgl. Jordan 2018, S. 40). Aus diesem Grund scheint es auch angebracht immer sowohl von Geschichte*n* als auch von Wirklichkeite*n* im Plural zu sprechen (vgl. Landwehr 2002, S. 13).
In der (bildungs-)historischen Forschung wird eine Quelle klassischerweise mit Hilfe einer äußeren und inneren Quellenkritik eingeordnet, bevor eine Interpretation erfolgt. Diese Interpretation gliedert sich klassisch in einem vierschrittigen Prozess, der zunächst die pragmatische

Interpretation, dann die Interpretation der Bedingungen, anschließend die psychologische Interpretation beinhaltet, bevor eine Einbettung in die höheren Zusammenhänge vorgenommen wird (vgl. Jordan 2018, S. 50).
Folgt man sozialwissenschaftlichen Ansätzen ist die kritische Reflexion des Materials nicht dem eigentlichen Interpretations- und Analyseprozess vorgelagert, sondern immer begleitender Teil dieses Prozesses. Unabhängig davon, welcher forschungspraktische Ansatz zur Analyse und Rekonstruktion des Materials herangezogen wird, stehen Fragen der sozialen Erwünschtheit, der spezifischen Perspektive der Sprecher*innen und des Entstehungskontextes immer mit im Zentrum der Auseinandersetzungen *mit* und der Arbeit *am* Material. Dabei wird nicht nur das Material kritisch eingeordnet und in seiner Perspektive hinterfragt, sondern auch die eigenen Wirklichkeitsbilder müssen in den Analyse- und Reflektionsprozess mit einbezogen werden (vgl. Landwehr 2002, S. 14). Unterschieden wird nur je nach gewähltem Auswertungsansatz, wann diese kritische Auseinandersetzung mit dem Material erfolgt. Kann bei dokumentarischen oder anderen sequenzanalytischen Verfahren der Kontext direkt ab Beginn der Auseinandersetzung miteinbezogen werden, erfolgt dies bei hermeneutischen Vorgehensweisen häufig erst nach einer offenen Beschäftigung mit dem Material. Da diese Arbeit an ein sozialwissenschaftliches Verständnis qualitativer Forschung anknüpft, wird somit diese Form der kritischen Einordnung des Materials gewählt, auch wenn eine klassische Form der Quellenkritik ebenso ein mögliches Vorgehen wäre. Da jedoch die gewählten Ansätze der Wissenssoziologischen Diskursanalyse und der *Grounded Theory* die kritische Reflexion des Materials implizit im Forschungsprozess vorsehen, sind die in der Quellenkritik wichtigen Reflexionsschritte durch diese mitbearbeitet.
Auch wenn man denken mag der Vorwurf der Subjektivität seitens der Historiker*innen gegenüber Interviews anstelle von verschriftlichten Quellen sei ein veraltetes Argument, wurde auch der Forschungsprozess dieser Arbeit noch von dieser Skepsis begleitet. Doch lässt sich diesem Vorwurf leicht begegnen, wenn die generellen Grenzen historischer Forschung und auch die Aufgabe von Historiker*innen kritisch reflektiert werden und von der oben schon erwähnten Annahme eines pluralen Wirklichkeitsverständnisses ausgegangen wird. So können Historiker*innen immer nur eine Perspektive auf Tatsachen und keinesfalls die Realität abbilden. Eine Auflösung zwischen der häufig noch mitschwingenden Trennung zwischen ‚subjektiven' und ‚objektiven' Wissensbeständen empfiehlt auch Fleck, der in seinen Ausführungen zur sozialen Bedingtheit jeden Erkennens ausführt, wie jede Form des Denkens von sozialen Determinanten beeinflusst sei und ein gefühlsfreies Denken nicht existiere (vgl. Fleck [1935]/2015, S. 67).
Treffend wird das hier angelegte Verständnis von historischer Forschung von Philipp Sarasin in seinem Aufsatz „Was ist Wissensgeschichte" auf den Punkt gebracht. Er sagt der*die Historiker*in sei nicht so naiv wie man glaubt und wisse „[…] selbstverständlich, dass diese so genannte ‚Realität' zu guten Teilen auch aus dem besteht, was Menschen meinen, wissen, sich vorstellen, behaupten, etc. […]" (Sarasin 2011, S. 159). Doch konstruiert sich eine historische Wirklichkeit, wie auch in dieser Arbeit, eben genau aus diesen Zusammenhängen. So geben die biographischen Erzählungen als Diskursfragmente Einblicke in eine mögliche Realität, werden es jedoch, wie andere Quellenelemente ebenso wenig, nie schaffen historische Wirklichkeit in ihrer Gänze abzubilden.

4.2 Forschungspraktisches Vorgehen

4.2.1 Das Sample

Der Fragestellung wurde sich über (berufs-)biographische Erzählungen mit Akteur*innen genähert, welche zum einen Teil des kritisch-alternativen pädagogischen Diskurses der 1960er

und 1970er Jahre waren und zum anderen heute Teil des wissenschaftsinternen Diskurses der Erziehungswissenschaft sind (oder waren). Zunächst wurden über die im kritisch-alternativen Milieu gängigen Zeitschriften, die (noch) nicht Teil des wissenschaftsinternen Diskurses der Pädagogik waren, Dokumentationen der Heimkampagnen, Protokolle der Kinderladenbewegung und neuer Projekte der offenen Jugendarbeit und der aufkommenden Gründungsbewegung von Alternativschulen Pädagog*innen und Erziehungswissenschaftler*innen identifiziert, welche sich in einem kritisch-alternativen pädagogischen Milieu der 1968er bewegten und zu späteren Zeitpunkten über Publikationen oder Lehrtätigkeiten an Universitäten im internen erziehungswissenschaftlich Diskurs teilnahmen oder noch teilnehmen. Die gewählten Dokumente wurden im *Archiv des Hamburger Instituts für Sozialforschung* und im *APO-Archiv der Freien Universität Berlin* gesichtet. Im Hamburger Archiv dienten insbesondere Quellen der Kinderladenbewegung wie die Zeitschrift Kinderladen-Info und weitere verbreitete Raubdrucke als nützliche Dokumente, im Berliner Archiv der Nachlass der Aktivistin Heide Berndt und auch die Ausgaben der Zeitschrift Erziehung und Klassenkampf.[20]
Dieses Sampling identifizierte Personen, die im Anschluss oder überschneidend mit ihrer Aktivist*innenrolle im außeruniversitären pädagogischen Diskurs der 1968er ihren Weg in den wissenschaftsinternen Diskurs fanden.
Angelehnt an ein Verfahren des „theoretical sampling" (Truschkat et al. 2011) wurden aus den 30 über die Archivrecherche identifizierten Personen zunächst zwei, dann weitere drei und nach der kursorischen Durchsicht dieser biographischen Erzählungen weitere fünf Interviewpartner*innen ausgewählt. Auswahlkategorien waren hierbei der geographische Raum, das Geschlecht und die Themen-, Theorie- und Arbeitsschwerpunkte der Personen. So entstand folgendes Sample:

Tab. 1: Auswahl der Interviewpartner*innen[21]

Name	Pädagogisches/politisches Feld (Praxis)	Theoretisches Arbeitsfeld
Aden-Gromann, Wilma	Kinderladen/Lehrerin	Sozialpädagogik/Frühe Kindheit
Elschenbroich, Donata	Kinderfreizeiteinrichtung	Kindheitspädagogik
Hagemann-White, Carol	Frauenbewegung/Frauenhaus	Frauen- und Geschlechterforschung
Honig, Michael-Sebastian	Psychiatrie/ Kinderschutzzentrum	Kindheitspädagogik/ Kindheitsforschung
Kallert, Heide	Frühkindliche Arbeit/Kinderladen	Frühe Kindheit/Sozialpädagogik
Kappeler, Manfred	Heimkampagnen/ Jugendfreizeiteinrichtung	Sozialpädagogik
Kunstreich, Timm	Heimkampagnen	Sozialpädagogik
Liebel, Manfred	Heimkampagnen/Politische Bildung	Sozialpädagogik
Ziehe, Thomas	Schule/Lehrer	Jugendforschung/Schulpädagogik

Der offene biographische Teil der Interviews wurde (mit kleinen Abwandlungen) mit der Frage: „Erzählen Sie mir doch ihr Leben, von da wo Sie beginnen wollen, bis dahin wo wir heute sitzen..." eingeleitet. Diesem Einstieg in den narrativen Teil schloss sich dann die Erzählung an,

20 Einige der gesichteten Quellen, hierbei insbesondere der Nachlass, waren noch nicht sortiert oder gelistet. Eine Übersicht der Quellen, die für die Erstellung des Samples dienten, findet sich im Anhang der Arbeit.

21 Die Überrepräsentation der Sozialpädagogik ergibt sich auch aus der Tatsache, dass durch die Schaffung des ersten Diplomstudiengangs 1969 in diesem Bereich sehr viele Professuren neu besetzt wurden und somit der Weg in die Wissenschaft erleichtert wurde.

die in den meisten Fällen grob chronologisch erfolgte. Wenn diese den aktuellen Zeitpunkt erreicht hatte, erfolgte ein kurzer Teil mit immanenten und exmanenten Nachfragen, welcher mit spezifischen Bezügen die Biographie ergänzte. Hierbei wurde explizit nach Theorie- und Praxisbezügen gefragt. In der Auswertung wird stets gekennzeichnet sein, ob sich die zitierten Passagen auf den narrativen Teil oder auf den nachfragenden Teil beziehen.[22]

Die Transkripte der biographischen Erzählungen wurden im Anschluss nicht anonymisiert.[23] Stattdessen wurde aus zwei Gründen mit den Klarnamen der Interviewpartner*innen gearbeitet. Erstens wären bei einer einfachen Anonymisierung von Eigennamen und Orten höchstwahrscheinlich über Verkettungen der Themen immer noch Rückschlüsse auf die Personen möglich gewesen und somit schien es zunächst aus forschungsethischen Gründen nicht vertretbar die Interviews nicht autorisieren zu lassen. Zweitens untersucht diese Arbeit zwar in erster Linie die Diskurse, die sich in den entsprechenden Biographien ablagern, jedoch sollen diese auch mit einem induktiven Ansatz rückgekoppelt werden an die Publikationen der Interviewpartner*innen und auch dies wäre ohne eine Autorisierung und die damit verbundene Nutzung von Klarnamen nicht denkbar gewesen. Die Interviewpartner*innen bekamen somit die Transkripte zugesendet und gaben entweder eine Vollautorisierung oder entschieden sich, dies aber insbesondere um sprachliche Glättungen vorzunehmen, dafür die einzelnen Passagen, die in die Arbeit aufgenommen wurden, noch einmal zu autorisieren. Streichungen erfolgten nur partiell und mit der Begründung der Wahrung der Anonymität von Dritten oder mit Verständnis- oder Deutungsschwierigkeiten. Die gestrichenen Passagen konnten zudem als nicht für die Arbeit relevantes Material eingeordnet werden.

4.2.2 Die Auswertung

Nach der Transkription und der Autorisierung der Interviews wurde zunächst ein thematischer Verlauf mit einer inhaltlichen Beschreibung jeder biographischen Erzählung erstellt um das Datenmaterial zu strukturieren (vgl. Schütze 1983, S. 286). Hierbei wurden die biographischen Erzählungen in Sinneinheiten unterteilt, denen jeweils thematische Überschriften zugeordnet wurden. Dies diente zum einen der Strukturierung des Materials, zum anderen unterstützte es für die Auswertung das Orientieren an und im Material. Neben dieser der Logik der Narrationen folgenden Zusammenfassung wurden auch chronologische Verläufe erstellt, die die Vita der Interviewpartner*innen noch einmal zusammenfassten. Dieser erste Schritt der Sortierung des Datenmaterials diente dazu Erzählketten und thematische Kreise herauszuarbeiten und den in der Erzählung liegenden Entwicklungspfad zu rekonstruieren (vgl. Schütze 1983). Zudem konnte das ergänzende Material sowohl bei der Auswahl der für die Feinanalyse heranzuziehenden Sequenzen sowie beim Vergleichen unterstützen, was vor allem für die Bildung der Kontraste hilfreich war.

Wie in der theoretischen und methodischen Einführung bereits dargestellt, wurde ein sequenzanalytisches Vorgehen angewendet. Die Sequenzen wurden angelehnt an Verfahren der *Grounded Theory* mit Hilfe der Bildung von minimalen und maximalen Kontrasten identifiziert. Dabei wurden für die Forschungsfragestellung relevante Passagen identifiziert, denen dann ähnliche Passagen zugeordnet wurden. Darüber hinaus wurden Passagen, die zunächst nur durch einen minimalen oder maximalen Kontrast zu Sequenzen in anderen Interviews auffielen, analysiert.

22 Teile aus den biographischen Erzählpassagen stellen den weitaus größeren Teil des Analysematerials dar. Lediglich in Kapitel 4.2 zu ‚Klassikern' und im Exkurs zum Praxisbegriff sind Passagen aus dem nachfragenden Teil verwendet worden.

23 Aus diesem Grund sind der digitalen Version der Dissertation die vertraglichen Einverständniserklärungen der Interviewpartner*innen beigefügt. Die kompletten Transkripte wurden jedoch, da es in einigen Fällen auch nur zu Teilautorisierungen kam, aus Datenschutzgründen nicht angehängt.

Dieser Prozess der Kontrastierung diente auch der induktiven Bildung von Kategorien. Zur Unterstützung der Strukturierung des Materials wurde daran anschließend *MaxQDA* als gängige Software im Umgang mit qualitativ erhobenen Daten verwendet. Hierbei wurden keinesfalls die vielfältigen Möglichkeiten, die *MaxQDA* bietet, ausgeschöpft, sondern das Programm wurde lediglich verwendet um das Material zu strukturieren. Über die Codingfunktion wurden identifizierte Passagen Themensträngen zugeordnet und somit vorstrukturiert, bevor die Analysen erfolgten. Im Prozess der Analysen wurden dann, angelehnt an die Logik der *Grounded Theory,* innerhalb der Themenstränge weiter Passagen subsumiert um die sich aus dem Material entwickelnden Thesen zu stützen und empirisch zu sättigen.
In dieser ersten Phase der Auswertung wurden bewusst die Diskursverschränkungen (vgl. Jäger & Jäger 2007), die sich über die Publikationen der Interviewpartner*innen nachvollziehen lassen, noch nicht mit einbezogen, da diese Bezüge erst in einem zweiten Schritt über die Analyse der biographischen Erzählungen induktiv erfolgen sollten. So wurden die über die Erzählungen identifizierten Themen erst nachträglich an die Publikationen rückgekoppelt. Hierbei waren sowohl intensive thematische Überschneidungen zwischen Transkriptionsmaterial und den Publikationen, als auch das dortige Fehlen von in den Erzählungen präsenten Themen, relevant.
In einem dritten Schritt wurden die Ergebnisse immer rückgekoppelt an Diskussionen im aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskurs. Auch wenn diese Arbeit nicht leisten kann den jeweiligen fachwissenschaftlichen und gesellschaftlichen Diskurs zu den einzelnen Themensträngen in seiner Komplexität nachzuzeichnen, sollte hier doch versucht werden die Ergebnisse rückzubinden an aktuelle Debatten um so auch im Sinne der Fragestellung aufzuzeigen, wie sich die Themen (nicht) etabliert haben, wie Wissensfragmente miteinander interagierten, sich transformierten oder aus dem wissenschaftlichen Kosmos eventuell verschwunden sind.
Hierbei werden die einzelnen Themen immer wieder anhand der an Schmied-Knittel angelehnten vier Analysedimensionen eingeordnet, sodass ihr Entstehungskontext (1), ihre Deutungsmuster und Handlungsaufforderungen (2), ihre Akteur*innen (3) und ihre Karriere im weiteren Verlauf (4) jenseits des hier im Fokus stehenden Zeitraums im wissenschaftliches Diskurs verfolgt werden können. Für den letzten Schritt dienen Sequenzen aus den biographischen Erzählungen als Anhaltspunkte, jedoch wurden hier auch vermehrt wissenschaftliche Publikationen zu den entsprechenden Themen für die Analyse relevant.
In diesem Auswertungsprozess erfolgte selbstverständlich keine klare Trennung zwischen den Analyseebenen, da es sich insbesondere bei den Interviewsequenzen um verschränkte Aussagekomplexe handelt und sich die Struktur des Diskurses eben dann im Zusammenhang dieser Ebenen herauskristallisiert (vgl. Schmied-Knittel 2013, S. 166). So wurde auch über die gleichzeitige Indenblicknahme der verschiedenen Dimensionen versucht diese Verschränkungen zu identifizieren, jedoch stets bewusst, dass immer nur kleine Ausschnitte eines komplexen diskursiven Geflechtes aus Gesamt- und wissenschaftlichem Spezialdiskurs erfasst werden können.

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung sollen hier gegliedert in drei Oberthemen vorgestellt werden. Diese Oberthemen ergaben sich durch die einzelnen Themenkomplexe, die insbesondere durch die minimalen Kontraste identifiziert wurden. Aspekte und Kernthemen, denen entsprechende Passagen der biographischen Erzählungen zugeordnet wurden, werden einzeln behandelt, jedoch erfolgte zur besseren Übersichtlichkeit eine nachträgliche Erstellung der drei großen Kategorien, die als Oberkapitel fungieren:

- ‚Eine neue wissenschaftliche Umgebung in Forschung und Theorie' (4)
- ‚Veränderte Perspektiven und neue Themensetzungen' (5)
- ‚Bedeutungsgewinn von Ungleichheit und Chancengerechtigkeit' (6)

So werden zunächst Themenkomplexe dargestellt, die die Ausgestaltung der wissenschaftlichen, theoretischen sowie empirischen Umgebung betreffen, im zweiten Teil Themen, deren diskursive Behandlung sich deutlich veränderte oder welche sogar neu Einzug in den erziehungswissenschaftlichen Diskurs fanden, und im letzten Teil wird das Thema der Ungleichheit und Chancengerechtigkeit noch einmal als gesondertes Oberthema mit verschiedenen dazugehörigen Einzelthemen dargestellt, da sich dieses als eines der zentralen Themen herauskristallisierte.
Jedes der empirischen Unterthemen steigt zunächst ein mit einer theoretischen Einführung, die den zeithistorischen und disziplinären Kontext umreißt und einen Einblick in das entsprechende Thema im erziehungswissenschaftlichen Diskurs gibt, erst dann folgt die Analyse einzelner Sequenzen. Abschließend versucht die jeweilige Zusammenfassung etwas, das als ‚Blick zurück nach vorne' bezeichnet werden kann. Die Ergebnisse aus den Analysen der biographischen Erzählungen werden dort gebündelt und kurz am aktuellen Diskurs der Erziehungswissenschaft reflektiert und eingeordnet, um so Prozesse der Etablierung, Manifestierung, Transformation oder des Abstoßens von Themenbereichen einordnen zu können.
Durch das induktive Vorgehen, welches sich nicht an einer quantitativen Häufung der Erwähnung von Aspekten, sondern an einer Gewichtung und einem Stellenwert innerhalb der biographischen Erzählungen orientierte, sind die entsprechenden Unterkapitel von unterschiedlichem Umfang. Darüber hinaus sind auch die kontextualisierenden Einführungen in die entsprechenden Teilkapitel von unterschiedlichem Volumen, abhängig von der bisher erfolgten Rezeption der einzelnen Themen innerhalb der Erziehungswissenschaft. So sind beispielsweise die Themen ‚Geschlecht', ‚Migration' oder ‚Auseinandersetzung mit der NS-Zeit' wissensgeschichtlich schon sehr präsent auf Ebene eines Meta-Diskurses, wohingegen die Forschungsumgebung der Erziehungswissenschaft, zumindest aus einer Perspektive wie sie hier gefasst ist, erst wenig diskutiert wurde. So unterscheidet sich die in den einleitenden Kontextkapiteln gewählte Sekundärliteratur auch deutlich – sowohl bezogen auf den zeitlichen Entstehungsrahmen als auch auf ihr Prominenz im erziehungswissenschaftlichen Diskurs –, da versucht wurde insbesondere die Literatur zu berücksichtigen, welche Fragmente einer wissensgeschichtlichen Argumentationslogik aufwies.

4.2.3 Kritische Reflexion des Forschungsprozesses

Beschäftigt man sich mit Fragestellungen der Wissenschaftsforschung und nimmt dabei wie auch in dieser Arbeit spezifische Elemente der Transformation und Zirkulation in den Blick und folgt einer Fleckschen Perspektive auf Denkstile und Denkkollektive gilt zu berücksichtigen, „[…] dass auch der Berichterstatter in das Geschehen, von dem er doch lediglich ein Protokoll anzufertigen vorgibt, involviert ist […]" (Rieger-Ladich 2014, S. 66).
In einem Thementeil der Zeitschrift für Pädagogik mit dem Schwerpunkt „Erziehungswissenschaftliche Wissenserzeugung" schreibt Heinz-Elmar Tenorth sehr passend in einem Nachwort:

> „[…] die Disziplin wird zur Selbstbeobachtung durch Autoren aufgefordert, die in ihrer Diskussion der Angemessenheit der Form der Selbstthematisierung zugleich die Formen der Beobachtung der Disziplin beobachten, die sie selbst praktizieren." (Tenorth 2016, S. 502 f.)

Damit bringt er das vielschichtige Paradoxon Wissenschaftsforschung innerhalb der eigenen Disziplin zu betreiben sehr gut auf den Punkt. Ulrich Binder greift in der Einführung in das erwähnte Themenheft ein ähnliches Paradoxon auf, welches neben dieser persönlichen Involviertheit auch noch eine sprachliche Ebene problematisiert, da „[…] Wissensproduktionsanalyse in den Paradoxien verhaftet, mit einem allgemeinen Begriffsarsenal zu operieren, das de facto selbst zur Reflexion steht." (Binder 2016, S. 448).

So auch selbstverständlich in dieser Arbeit, wäre es doch unmöglich, die begriffliche Geschichte jeglicher verwendeten operationalen Begriffe, die in dieser Arbeit auch als Analyseinstrumente notwendig scheinen, in ihren Einzelheiten darzulegen. So ist es eine Utopie sich als (Wissenschafts-)Forscher*in selbst auf einer Metaebene zu verorten, die einen sich im Wissenschaftsfeld vollziehenden Prozess als unbeteiligte Beobachter*in beschreiben, erläutern und beurteilen kann.

Betrachtet man die Wissenschaftsforschung als ‚institutionalisierte Selbstkritik' (vgl. Vogel 2002, S. 251 ff.), gehört also dazu auch immer die eigene Rolle als Forscher*in im Forschungsprozess und bezogen auf die Gegenstände des Forschungsprozesses, kritisch zu reflektieren. Gerade rekurrierend auf den hier anvisierten Ausgangszeitraum der 1960er und 1970er Jahre, der disziplinpolitisch auch gekennzeichnet ist durch den *Positivismusstreit* in der deutschen Erziehungswissenschaft und die *Paradigmenwechseldebatten*, scheint es angebracht den Leser*innen eine Reflexionsfolie anzubieten um die Verortung beziehungsweise Verstrickung der Autorin bezogen auf diese Grabenkämpfe einzuordnen. So soll jedoch diese Arbeit gleichwohl keine ausführliche psychoanalytische Selbstreflexion als vorgeschalteten Inhalt anstreben, sondern wird vielmehr von den Leser*innen verlangt, diese kritische Reflexionsebene selbst auf die hier dargestellten Analysen und empirischen Ergebnisse anzulegen und ein kleiner Verweis darauf, dass die Autor*in sich einer als kritisch verstehenden Erziehungswissenschaft zugewandt einschätzt, soll genügen.

Bezogen auf die Interviewpartner*innen, die als in die hier beschriebenen Wandlungsprozesse der Erziehungswissenschaft involviert angesehen werden müssen, gestaltete sich eine kritische Einbettung noch komplexer. Das in diesem Kapitel zu Beginn vorgestellte Sample an Interviewpartner*innen ist durch ein hohes Maß an Heterogenität gekennzeichnet. So sind die bestehenden Abhängigkeitsverhältnisse, hegemonialen Verstrickungen und Loyalitäten bei jeder Person anders gelagert und können nicht verallgemeinernd bestimmt werden. Da die Biographien als Diskursfragmente und nicht in ihrer Bedeutung für den jeweils lebensgeschichtlichen Zusammenhang gelesen werden, erfolgt in dieser Arbeit keine dezidierte analytische Rückkopplung an die persönlichen, privaten Implikationen, die mit den Aussagepraxen verbunden sind. Diese werden jedoch auch nicht, wie im methodischen Teil erläutert, als objektive Zeugnisse gelesen. Durch die induktive Vorgehensweise, die jedoch ermöglichte ähnliche Hinweise auf Wissensbewegungen in den unterschiedlichen biographischen Erzählungen zu identifizieren, und durch die schon geschilderte Annahme des ‚sich Freisprechens' in biographischen Narrationen beruht diese Arbeit auf der Auffassung, dass sich Rückschlüsse auf disziplinpolitische Wissensbewegungsprozesse ziehen lassen. Die Heterogenität der Interviewpartner*innen bezogen auf Herkunft, Teildisziplin der Erziehungswissenschaft und Karriereverlauf wird dabei insbesondere als Stärke gesehen, da den induktiv identifizierten minimalen Kontrasten innerhalb der Erzählungen so eine höhere Bedeutung zugeschrieben werden kann.

Dennoch liegt dieser Arbeit das Wissen zugrunde, dass sowohl geprägt über die Blickschneise der Autorin als auch über die Perspektiven der Interviewpartner*innen eben nur die Darstellung eines spezifischen Blicks auf Wissenszirkulations- und Wissenstransformationsprozesse möglich ist, der auch immer wieder dazu inspirieren soll kritisch hinterfragt oder durch neue Perspektiven erweitert zu werden.

II Empirischer Teil

5 Erster Empirischer Teil – Eine neue wissenschaftliche Umgebung in Forschung und Theorie

In diesem ersten Teil der Darstellung der empirischen Ergebnisse werden in vier Teilkapiteln diejenigen Themenkomplexe der induktiven Schwerpunktsetzung vorgestellt, die sich primär auf die Ausgestaltung der erziehungswissenschaftlichen Umgebung in Forschung und Theorie beziehen und somit das Umfeld der Disziplin selbst betreffen. Dies sind zunächst die spezifischen Bedingungen der Wissensproduktion in welchen sich die Interviewpartner*innen bewegten (5.1), im Folgenden die Thematisierung neuer theoretischer Bezüge (5.2), anschließend die Entwicklung neuer Forschungsansätze (5.3) und zuletzt die beginnende Auseinandersetzung der Erziehungswissenschaft mit der NS-Zeit (5.4).

5.1 Bedingungen der Wissensproduktion: Erziehungswissenschaftliche Biographien zwischen Bildungsexpansion, empirischer Wende und Kritischer Universität

5.1.1 Kontext

Wie schon einleitend mit dem disziplinpolitischen Kontext beschrieben, waren die 1960er und beginnenden 1970er Jahre geprägt von einer enormen Expansion der Erziehungswissenschaft. Mit der Begründung der ersten erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengänge in den 1960er Jahren und mit der Einführung der Sozialen Arbeit als akademische Ausbildung seit Ende der 1960er Jahre kam es nicht nur zu einem Anstieg der Studierendenzahlen, sondern mit dem Aufwuchs an Dozierenden auch zu einem Mehr an Qualifizierungsarbeiten und Drittmittelförderungen (vgl. Leschinsky 2008; Schulze-Krüdener 2005).
Neben diesem quantitativen Ausbau stand die Erziehungswissenschaft jedoch auch inhaltlich schon spätestens seit Mitte der 1960er Jahre vor neuen Herausforderungen durch die Anforderungen der Bildungsreformen. Sie bemühte sich seit Beginn der 1960er Jahre in einer aufkommenden Selbstkritik um eine Öffnung gegenüber sozialwissenschaftlichen Theorien und ab 1964 wurden diese Modernisierungsprozesse auch innerhalb der *Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (im Folgenden *DGfE* abgekürzt) ausgetragen (vgl. Tenorth 1986, S. 145). Somit entstanden auch langsam die Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft. Waren vorher systematisch-historische Arbeiten oder solche, die sich dem institutionellen Bildungswesen widmeten, lediglich als Qualifizierungsarbeiten angesehen, eröffnete sich nun ein weiteres Forschungsfeld, welches kreativen Raum für innovative Forschungsansätze und Fragestellungen bot (vgl. Tenorth 1986, S. 152).
Gleichzeitig bewegte sich die Erziehungswissenschaft aber in dem Spannungsfeld autonome forschende Disziplin sein zu wollen und gleichzeitig Verantwortung dafür zu übernehmen, für die pädagogische Modernisierung der Gesellschaft Planungs- und Kontrollwissen zur Verfügung zu stellen (vgl. Tenorth 1986, S. 146).

In dieser Zeit wuchs eine Generation im Wissenschaftssystem heran, die sich durch eine besondere Theoriearbeit profilierte (vgl. Felsch 2015 und Kapitel 2 dieser Arbeit) und deren Qualifizierungsphase geprägt war durch das Klima der ‚langen 68er' (vgl. Hodenberg & Siegfried 2006) im Kontext der „Kritischen Universität" (vgl. Kraushaar 2008, S. 57). Diese Zeit der Kritik und der gleichzeitigen Expansion stellte somit auch für Wissenschaftler*innen in Qualifizierungsphasen eine besondere Disziplinumgebung dar. Sie war geprägt von neuen Finanzierungsmöglichkeiten, neuen Thematisierungsweisen von Problemlagen, die sich durch soziale Bewegungen aufdrängten, und einen breit aufgestellten Stellenmarkt. Diese besondere Situation spiegelt sich auch in den Karrierewegen der für diese Arbeit Interviewten und ihren Perspektiven und Deutungsweisen von Wissenschaft und des wissenschaftlichen Systems wieder (vgl. Sehmer et al. i. E.).
Im anschließenden Blick ins Material soll dargestellt werden, welche Besonderheiten diese Zeit auch für die persönlichen Karrierewege und somit auch Einfluss auf die im folgenden empirischen Teil behandelten Kernthemen hatte. Dabei werden zunächst kontrastiert an heutigen Arbeits- und Qualifikationsbedingungen die Besonderheiten der Karrierewege der Interviewpartner*innen dargestellt, anschließend ihre Perspektive auf das wissenschaftliche Feld analysiert und dann eine spezifische Form der Solidarität und des kollegialen Zusammenhaltes welche, wenn man den Narrationen der Interviewpartner*innen folgen will, die Zeit der 1960er und 1970er Jahre kennzeichnete.

5.1.2 Blick ins Material

Gerade Karrierewege: Perspektiven auf den eigenen Weg in die Wissenschaft

Betrachtet man die im Interviewmaterial dargestellten neun Karrierewege von Wissenschaftler*innen, ist vor allem eines auffällig: Fünf der Interviewpartner*innen haben eine Professur an der von ihnen bevorzugten Heimatuniversität, beziehungsweise der Universität, an der sie studiert haben, erhalten. Dies deckt sich mit den Ergebnissen einer Studie aus dem Jahr 2009, die aufzeigt, dass interne Berufungen in der Erziehungswissenschaft sehr selten sind und meistens auf die Hochschulexpansion der 1970er Jahre zurückzuführen sind (vgl. Röbken 2009, S. 441). Denn kontrastiert man diese Wissenschaftsbiographien mit heutigen Karrierewegen, die oft von Unsicherheiten, Pendeln zwischen Arbeits- und Wohnort und der Anreihung von befristeten Arbeitsverträgen geprägt sind, sticht diese hohe Quote an internen Berufungen deutlich hervor. Empirische Studien zeigen, dass der Anteil derjenigen, die vor der Berufung mindestens einen Wechsel der Hochschule vollziehen aktuell bei 94,1% liegt (vgl. Hillmert 2003, S. 124).
Exemplarisch soll deswegen aufgezeigt werden, wie sich der Diskurs um das Eintreten in das wissenschaftliche Feld in den biographischen Erzählungen niederschlägt, wie sich der weitere Karriereweg gestaltete und inwiefern diese von heutigen berufsbiographischen Erzählungen abweichen, aber auch Gemeinsamkeiten aufweisen. Als Einstieg in das wissenschaftliche Feld wird hierbei der Beginn der Promotion als Ausgangspunkt genommen, auch da sich dieser als Zeitpunkt gestaltet, der durch das Suchen eines Themas und der damit verbundenen Auseinandersetzung mit dem bisherigen wissenschaftlichen Diskursraum als erster Konfrontationsprozess mit der wissenschaftlichen Pädagogik jenseits des Studiums angesehen werden kann. Dieser ‚Eintritt' soll im Folgenden exemplarisch an einigen Ausschnitten der biographischen Erzählungen dargestellt werden.
Carol Hagemann-White berichtet sie wäre

> völlig planlos hineingestolpert in eine Fördermöglichkeit, die die Möglichkeit gegeben hat, kontinuierlich eine Dissertation zu schreiben […].
>
> (Transkript Hagemann-White 2018)

Und auch Donata Elschenbroich betont deutlich eine Offenheit und Niedrigschwelligkeit in den Förderungsmöglichkeiten:

> […] hat es sich ergeben, dass die Uni Bremen, die damals gerade gegründet war, die bauten ihre Studiengänge auf und hatten keine fortgeschrittenen Studenten, und haben deshalb ein kleines Kontingent, von ich glaube 50 Promotionsstipendien ausgeschrieben und waren da sehr offen in ihren, Erwartungen. Also ich konnte da wirklich (.) einfach mir was ausdenken, was mich interessieren würde und worüber ich gerne (.) arbeiten würde.
>
> (Transkript Elschenbroich 2018)

Durch die Formulierungen ‚völlig planlos hineingestolpert' und ‚hat es sich ergeben' kennzeichnen beide Interviewpartner*innen ihren Einstieg in die wissenschaftliche Karriere als etwas, das sich für sie ergab und was sie nicht als Lebenskonzept für sich entworfen hatten. Zudem wird bei beiden eine niedrigschwellig erreichbare Förderungsmöglichkeit erwähnt, welche bei Donata Elschenbroich zudem noch als grundsätzlich themenoffen beschrieben wird.
Und auch Manfred Kappeler beschreibt die Anfertigung seiner Dissertation als ein eher durch Zufall entstandenes Projekt:

> Ja und dann hat C.W.[24] irgendwann gesagt, promovier doch einfach, wer weiß wozu das gut ist, du bist sowieso ständig an irgendwelchen Themen dran und schreibst und schreibst, kannst auch eine Doktorarbeit draus machen. Habe ich gemacht, gut.
>
> (Transkript Kappeler 2017)

Mit ähnlicher Form der Leichtigkeit werden in den biographischen Erzählungen auch erste Anstellungsverhältnisse beschrieben. So erzählt Michael-Sebastian Honig über seine erste Stelle beim Deutschen Jugendinstitut (im Folgenden DJI)[25]:

> […] und bin beim DJI gelandet, auch mit mehr Glück als Verstand […] 100 Bewerber und mich haben sie genommen, also das ist doch wirklich, ist doch wie eine Lotterie.
>
> *Interviewerin:* Oder kannten Sie da irgendjemand?
>
> Nein, niemand. Ich habe mich da beworben, wie was weiß ich das war eine Ausschreibung in der ‚ZEIT', ich wusste nicht mal was das DJI ist (lachend) (lacht).
>
> (Transkript Honig 2017)

Er bezeichnet seine erste wissenschaftliche Anstellung beim DJI als einen Glücksgriff und einen Zufall. Auch hier findet sich kein geplantes Eintreten in das wissenschaftliche Feld und auch Karriereabsichten werden zumindest in der retrospektiven Berichtung nicht erwähnt. Die Passagen enthalten Sprechakte über die motivationale Dimension in das Feld Wissenschaft einzutreten und somit den wissenschaftlichen Diskursraum zu betreten. Deutlich schlägt sich hier nieder, dass sich diese Entscheidungen nicht über komplexe Argumentationsgrundlagen darüber, was mit diesem Einritt angestrebt wird, gestalten, sondern vielmehr zufällige Ereignisse als Gründe des Beginns der wissenschaftlichen Karriere herangezogen werden.

---

24 Carl Wolfgang Müller war seit Beginn der universitären Sozialpädagogik als Professor an der Pädagogischen Hochschule in Berlin, danach an der TU Berlin tätig.

25 Das DJI ist ein 1963 gegründetes außeruniversitäres sozialwissenschaftliches Forschungsinstitut, welches Lebenslagen von Kindern, Jugendlichen und Familien erforscht, sowie pädagogische Praxis und Politik in entsprechenden belangen berät und unterstützt.

Auch in aktuellen biographischen Erzählungen wird eine Form des ‚Hineinstolperns' in die wissenschaftliche Karriere als häufiges Narrativ von Wissenschaftler*innen in der Qualifizierungsphase verwendet. Jedoch ist in diesen auch eine Form des Kämpfens und der Unsicherheit aufzufinden, die den hier als Grundlage verwendeten Biographien fehlt (vgl. Sehmer et al. i. E.).
Ebenso deutlich zeigt sich darüber hinaus in allen Passagen, dass eine Form der Unterstützung von dritter Seite den Einstieg in das wissenschaftliche Feld erst möglich machte und dieser sich nicht primär durch die eigene Initiative gestaltete. Auch dies ist eine Narration, die sich ähnlich in aktuellen wissenschaftlichen Biographien findet (vgl. Sehmer et al. i. E.) Bei Carol Hagemann-White und Donata Elschenbroich sind es die stipendialen Fördermöglichkeiten, bei Manfred Kappeler ist es C. W. Müller als sich schon im Feld befindende Person, die ihm den Zutritt erleichterte, und Michael-Sebastian Honig nennt seine erste Beschäftigung nach dem Studium als ausschlaggebend für den Einstieg in das wissenschaftliche Feld. So stellt sich der wissenschaftliche Raum als etwas dar, zu dem man sich nicht eigenständig den Zutritt verschafft, sondern zu welchem einem Zutritt gewährt werden muss. Für eine Form der Wissensbewegung scheint diese Erkenntnis zentral, birgt sie doch ein deutliches hegemoniales Moment. Übertragbar scheint die Wahrnehmung des wissenschaftlichen Raumes auch für die diskursive Perspektive, wird doch in weiteren Kapiteln dieser Arbeit aufgezeigt, dass sich der wissenschaftsinterne Diskursraum in Teilen nur langsam neuen Wissensfragmenten öffnet und diese meist durch Akteur*innen, die als Transfer- und Transformationsmedium fungieren, den Weg in dieses Feld finden.

Deutung des Wissenschaftlichen Feldes

Das wissenschaftliche Feld in den 1960er und 1970er Jahren zeichnete sich neben den schon erläuterten Besonderheiten vor allem darüber aus, dass es – zumindest bezogen auf einen kritisch-alternativen Diskursraum – eng verknüpft war mit politischen Diskursen, wie bereits einleitend in dieser Arbeit beschrieben wurde (vgl. Kapitel 2). An wissenschaftliche Arbeit, in Theorie und Empirie, wurde der Anspruch gestellt mit ihr gesellschaftliche Gegebenheiten verändern zu können. Der Diskurs auf der Makroebene über das, was Wissenschaft ausmachte, stelle somit einen spezifischen Bewertungszusammenhang dar.
Eine solche Wahrnehmung der wissenschaftlichen Arbeit spiegelt sich auch in den biographischen Erzählungen wieder. So lässt sich an ausgewählten Passagen deutlich rekonstruieren, dass die Wahl der wissenschaftlichen Betätigungsfelder eng verknüpft war mit gesellschaftlichen Problemstellungen und einem ‚persönlichen Interesse' an diesen. So heißt es in einer Passage aus der biographischen Erzählung von Donata Elschenbroich:

> […], dass wir wirklich neue (.) Inhalte entwickeln können und dann neue (.) Maßstäbe setzen können und uns da auch einbringen. Mitarbeiterinne heut, die meisten haben inzwischen Kinder da, (.) dass sie diese Erfahrung gar nicht in Verbindung bringen mit ihrer mit den Aufgaben im Institut. Sie haben auch alle Zeitverträge, oder halbe Stellen.
>
> *Interviewerin:* Mhm (bejahend)
>
> Und müssen sich irgendwie innerlich schon auf was anderes suchen oder einrichten und nehmen die Arbeit weniger so existenziell wahr als wir das taten, also mich hat es immer selber sehr persönlich interessiert was ich da erlebe oder rausfinde. […] Fragen waren einfach (.) weniger vorbearbeitet und (.) konnten mit mehr Spontanität, mit mehr (.) persönlichem Engagement aufgerollt werden, als heute.
>
> (Transkript Elschenbroich 2018)

Donata Elschenbroich kontrastiert hier ihre eigenen erinnerten Erfahrungen an die Arbeit im wissenschaftlichen Feld mit den beobachteten Erfahrungen junger Wissenschaftler*innen heute. Deutlich wird hier der eigene Anspruch an die wissenschaftliche Arbeit ‚wirklich neue' Inhalte und Maßstäbe zu setzen, die auch eine für den*die Wissenschaftler*in persönliche Relevanz haben. Somit werden die Grenzen zwischen wissenschaftlichem und privatem Raum als fluide gekennzeichnet. Der wissenschaftliche Raum wird hier beschrieben als ein Ort der Kreativität, der das Verfolgen eigener Ideen zulässt. So wird eine Verknüpfung hergestellt zwischen den persönlichen Bedeutungsdimensionen und einer professionellen Ebene, da auch der wissenschaftliche Diskursraum als etwas gekennzeichnet wird, was Raum bietet die eigenen Interessen zu verfolgen und einzubringen.
Durch die Kontrastierung mit heutiger wissenschaftlicher Arbeit zeigt sich auch, dass die Interviewpartnerin die Arbeitsbedingungen als wesentlichen Faktor dafür einschätzt, dass eine solche Form der intensiven Beschäftigung mit einem Thema möglich gemacht wird.
Auch Wilma Aden-Grossmann erinnert die wissenschaftliche Umgebung der 1960er und 1970er Jahre als etwas Besonderes und betont hierbei insbesondere das Umfeld in Frankfurt:

> Aber ich denke das war ein ganz spezifisches Klima in Frankfurt auch eben die, enge Verbindung und auch die Offenheit an der Uni sich auf diese Themen Kinderladen, Kinderladenbewegung einzulassen. Das waren sehr offene Fragen, die offen diskutiert wurden.
>
> (Transkript Aden-Grossmann 2017)

Auch hier ist eine Verbindung zwischen persönlichem Engagement, exemplarisch hier als die Kinderladenbewegung, und der wissenschaftlichen Arbeit verankert. Sie betont eine Verknüpfung zwischen Kinderläden als ein Segment der sozialen Bewegung und der Universität. Diese Verknüpfung war auch deshalb möglich, weil die Universität der Kinderladenbewegung eine Offenheit entgegenbrachte. Zudem kennzeichnet Wilma Aden-Grossmann den akademischen Diskursraum als ein Feld, welches sich durch die Herstellung eines offenen Aushandlungs- und Diskussionsraums als dynamisch präsentiert.
In einer erzählenden Passage bei Manfred Liebel klingt es fast nach einer Glorifizierung mit der er seine Tätigkeit an der Pädagogischen Hochschule in Berlin beschreibt:

> Also es gibt so verschiedene, diverse, man hat das dann irgendwie Reformprojekte genannt, die wurden damals praktiziert, die wurden dann irgendwann wieder sukzessive abgebaut, aber trotzdem hat dieser (.) hat dieser (.) sozusagen ungeheuer kreative und auch politisch sehr akzentuierte ohne doktrinär zu sein, politisch sehr akzentuierte Sozialpädagogikstudiengang, der hat ziemlich, (.) ziemlichen Einfluss gehabt. Und der war ein, (.) ein wundervolles Betätigungsfeld.
>
> (Transkript Liebel 2018)

Mit den Beschreibungen ‚kreativ', ‚politisch akzentuiert' und der Zuspitzung auf ein ‚wundervolles Betätigungsfeld' wird eine Umgebung beschrieben, in der sich das Bild des klassischen Gelehrten, der seine Zeit seiner eigenen Forschung, die in seinem Interesse liegt, konstruiert (vgl. Sehmer et al. i. E.). Eine enge Verzahnung der privaten und akademischen motivationalen Dimensionen, wie auch schon in den Passagen von Donata Elschenbroich und Wilma Aden-Grossmann erkennbar, schlägt sich in diesen Ausschnitten erneut nieder. Dem wissenschaftlichen Diskursraum wird eine Bedeutung zugeschrieben, die weit über eine reine Form der Berufsausübung hinausgeht und auch Manfred Kappeler betont mit der Erwähnung der ‚Reformprojekte' den schon von Wilma Aden-Grossmann erwähnten

offenen dynamischen Raum der Universität. [26] Der Arbeitsplatz Hochschule war somit positiv besetzt und wurde als Ort begriffen, der ermöglicht ‚Neues' zu erproben und persönliches oder politisches mit beruflichem Interesse zu verbinden. Dieser Ort, so lässt es sich an den folgenden Passagen aus den biographischen Erzählungen aufzeigen, wird von den Interviewpartner*innen als zu gestaltender Raum wahrgenommen. Sie waren in Gremien aktiv und haben die Universitäten als Territorium begriffen, das durch sie selbst als Akteur*innen mitzugestalten sei.
Dies zeigt sich exemplarisch am Bericht Manfred Kappelers über seine Zeit an der Technischen Universität Berlin:

> Na gut und dann kamen die 16 Jahre an der TU, eine großartige Zeit, also wo ich all diese Erfahrungen, die Praxis, die politische Auseinandersetzungen, alles einbringen konnte in einem wunderbaren Team. Also dieses Institut für Sozialpädagogik an der TU war (.) ein Glücksfall in der Geschichte der Sozialarbeit, Sozialpädagogik, aber auch in meiner persönlichen Geschichte, so.
>
> (Transkript Kappeler 2017)

Über die Formulierung ‚alles einbringen', womit er sowohl seine politischen als auch seine pädagogisch-handlungspraktischen Erfahrungen meinte, zeigt sich, wie Manfred Kappeler die Hochschule als einen Ort der Mitgestaltung ansah. Dies ordnete er nicht nur als eine persönliche Bereicherung ein, sondern sah diese aus seiner Perspektive konstruktive Zeit auch als einen Mehrwert für das disziplinäre Feld der Sozialpädagogik.
Diese Schilderung lässt sich minimal kontrastieren mit den Erzählungen von Manfred Liebel, der zeitgleich mit Manfred Kappeler an der TU Berlin war:

> Bei C.W. Müller da hat sich so ein richtiges Biotop gebildet, von Leuten, die zwar unterschiedlich politisch gebunden waren, parteimäßig, da waren die meisten Leute SPD-Leute, aber auch ich war bei, bei der Gründung der *Alternativen Liste*[27] beteiligt und so, die dann später die Grünen wurden und wir hatten so verschiedenen Orientierungen, aber wir haben da zusammengearbeitet und haben da den sozialpädagogischen Diplomstudiengang aufgebaut.
>
> (Transkript Liebel 2018)

Manfred Liebel erwähnt hier zunächst die organisationale Ebene der Universität, auf der er sich gemeinsam mit Kolleg*innen über die formalen Gremien der universitären Selbstverwaltung einbrachte und so der sozialpädagogische Diplomstudiengang aufgebaut wurde. Sowohl Manfred Kappeler als auch Manfred Liebel beschrieben ihre Arbeitsumgebung retrospektiv als Raum, der ihnen die Möglichkeit der Mitgestaltung anbot, der aber auch durch weitere Faktoren einer inhaltlichen und politischen Dynamik unterlag. Das Universität eng verbunden war mit politischen Prozessen und politischen Institutionen zeigen die Erwähnungen der ‚SPD-Leute' und der ‚Gründung der *Alternativen Liste*' die Manfred Lieben aufgreift.
Neben dem Bereich der Forschungsumgebung und den Universitäten als Raum der Selbst- und Mitgestaltungen schlägt sich in den biographischen Erzählungen auch deutlich nieder, dass der Bereich der Lehre und der Ausgestaltung der Studiengänge als ein experimentelles Feld im Wandel und ebenso als Ort der Mitgestaltung und des Ausprobierens begriffen wurde.
So erzählt Wilma Aden-Grossmann, welche zur Hochzeit der Studierendenbewegung schon als Dozentin an der Universität Frankfurt arbeitete:

---

26 Weitere Beispiele der engen Verzahnung der wissenschaftlichen Arbeit und des persönlich-politischen Engagements werden in dieser Arbeit im Kapitel 5.3 aufgezeigt.

27 Gemeint ist der sich in West-Berlin gegründete Vorläufer der Partei Bündnis 90 die Grünen.

> Es gab damals kein Seminar das (.) einfach so begonnen wurde. In jedem Seminar wurde mindestens eine Sitzung, manchmal zwei, manchmal drei Sitzungen das Programm diskutiert. Wollen wir denn das jetzt? Und was soll doch berücksichtigt werden im Programm. Und erstmal wurde über das Programm diskutiert ehe irgendwas gemacht wurde. Und ich habe das dann sehr vermisst als ich nach Kassel kam und ich stellte mein Programm vor und wartete nur, dass da irgendjemand sagt wieso nicht anders? Oder vielleicht das doch? Und nix passierte alle sagten aha. Ja dann können wir ja jetzt anfangen (lacht).
>
> (Transkript Aden-Grossmann 2017)

Sie beschreibt, wie die Studierenden sich aktiv an der Ausgestaltung der Lehrinhalte beteiligten und wie sie selbst als Dozentin dies nicht unterbunden hat, sondern sich auf den Austausch und die Diskussion mit den Studierenden einließ. Sie kontrastiert diese als Routine gekennzeichnete Gestaltung der Seminaranfangsphase mit ihrer späteren Zeit an der Universität Kassel und leitet damit ein, dass sie die aktive Auseinandersetzung über die Inhalte ‚sehr vermisst' hätte. So zeigt diese Passage, dass ihr die an anderer Stelle als ‚diskussionsfreudiges Klima' (vgl. Transkript Aden-Grossmann) bezeichnete Umgebung der Universität Frankfurt in positiver Erinnerung geblieben ist. Formen des Einbringens und der Mitgestaltung wurden somit nicht nur selbst in Anspruch genommen, sondern auch auf der Studierendenseite honoriert.

Zudem gab es an mehreren Hochschulen Bewegungen der Neuorganisation von pädagogischen Studiengängen, die auch in den biographischen Erzählungen der Interviewpartner*innen aufgegriffen werden.

Timm Kunstreich erinnert hierbei die Bestrebungen aus Hamburg, alle pädagogischen (Aus-)bildungsgänge zusammenzufassen und in einem gemeinsamen Zentrum zu bündeln.

> Ich habe neulich ein Flugblatt gefunden von 1970. Das SPZ ist tot, es lebe das SPZ. Das sozialpädagogische Zusatzstudium ist tot, es lebe das sozialpädagogische Zentrum. Da haben wir einen Vorschlag gemacht, alle sozialpädagogischen Ausbildungen, also von der Fachschule über Fachhochschule mit zur Universität in einem sozialpädagogischen Zentrum in dem alle studierten und alles machen konnten zusammenzubringen.
>
> (Transkript Kunstreich 2017)

Scheint dies zunächst wie eine Idee, die sich spezifisch auf Hamburg bezog, ist in den Analysen des Materials im Kontext der minimalen Kontrastierung aufgefallen, dass die Überlegung einer Reorganisation (sozial)pädagogischer Ausbildungs- und Studiengänge an mehreren Orten diskutiert wurde.

So berichtet auch Manfred Kappeler von einem ähnlichen Vorschlag aus Berlin:

> Und (.) da habe ich (.) einen (.) Papier geschrieben für die Fachhochschulen und die beiden Universitäten und (.) vorgeschlagen, dass wir über diese Experimentierklausel beim Berliner Senat (.) eine gemeinsame (.) Hochschule für alle Sozialen Berufe beantragen, von der Fachschule für Erzieherinnen […] bis zur universitären Sozialpädagogik und diese inhaltlich mit nichts zu begründende Hierarchisierung in diesen Ausbildungsgängen damit aufheben.
>
> (Transkript Kappeler 2017)

Sind diese Bestrebungen Manfred Kappelers auch zeitlich fast 30 Jahre später in den 1990er Jahren zu verorten, zeigen sie doch wesentliche Gemeinsamkeiten – angestrebt wird eine Enthierarchisierung der pädagogischen Berufe und eine Sammlung dieser unter einer gemeinsamen Institution. Insbesondere zeigt sich hieran jedoch erneut, dass die Interviewpartner*innen als Teil des kritisch-alternativen Milieus sich selbst als Akteur*innen des Wandels begriffen, indem sie sich aktiv auch auf der Ebene der Ausgestaltung der Lehr- und Studienkonzepte an Diskussionen beteiligten.

Wie schon die ersten Passagen das aktive hochschulpolitische Engagement dokumentierten, wurde hier noch einmal bezogen auf den Kontext der Lehre und der Studiumsorganisation gezeigt, welches spezifische Bild des Arbeitsortes Hochschule sich in den biographischen Erzählungen ablagert. Das wissenschaftliche Feld wurde somit als ein Ort, der gesellschaftliche Veränderungen mitbeeinflussen konnte, begriffen. Darüber hinaus wurde auch der eigene Arbeitsort nicht als statische Institution wahrgenommen, sondern auch dort schlug sich das Interesse und Engagement der Interviewpartner*innen nieder.

Zeit der Solidarität: Möglichkeiten und Grenzen der Vereinbarung von politischem Engagement und Karrierewegen in der Wissenschaft

Die enge Verknüpfung des persönlichen, politischen Engagements und wissenschaftlicher Arbeit sowie der wissenschaftlichen Karriere zeigt sich an vielen der Interviewpassagen. So sind hier auch die sich eröffnenden Möglichkeiten und Grenzen zu erkennen. Anhand der folgenden Ausschnitte kann darüber hinaus dokumentiert werden, inwiefern sich das wissenschaftliche Feld als eigener Diskursraum, der von den zeitgenössischen Dynamiken geprägt war, an den gesellschaftskritischen Positionen orientierte und diese großen Einfluss auf das (Un)Sagbare in diesem Kontext hatten. Argumentationsstrukturen und die Art und Weise wie über was in welcher Form gesprochen werden konnte waren stark orientiert an den diskursiven Regeln des kritisch-alternativen Milieus. Nichtsdestotrotz war das wissenschaftliche Feld zudem beeinflusst von den formalen rechtlichen Grenzziehungen, die einen weiteren Orientierungsrahmen setzten. Gerade der Eintritt in das wissenschaftliche Feld und somit die gesellschaftliche sowie subjektive Hervorbringung von Wissenschaftler*innen war bedingt durch die Auseinandersetzung mit Regeln und Dynamiken, denen zum einen die wissenschaftlichen Denkkollektive, aber ebenso auch die weiteren Denkkollektive, in denen sich die Individuen bewegten, geprägt. Setzt man voraus, wie schon gezeigt wurde, dass die Interviewpartner*innen die Grenzen zwischen privatem und politischem Engagement und dem wissenschaftlichen Feld als fließend begreifen, kann dieser Prozess somit auch von Anforderungskonflikten durch die unterschiedlichen Diskursräume mitbeeinflusst sein.

An den folgenden Beispielen soll gezeigt werden, dass – zumindest in der retrospektiven Einschätzung der Interviewpartner*innen – dem Anpassungsdruck des wissenschaftlichen Feldes durch eine spezifische Form der Loyalität und Solidarität eines kritisch-alternativen Diskursraums begegnet wurde. Das wohl eindrucksvollste Beispiel für eine Form der Grenzsetzung ist das 16 Jahre geltende Berufsverbot von Manfred Kappeler. Durch sein Engagement im Kontext der Heimreform und spezifisch im Georg von Rauch Haus war es ihm über 16 Jahre nicht möglich eine öffentlich finanzierte feste Anstellung zu erhalten.

Aber auch Carol Hagemann-White berichtet über Grenzen und Vorsicht in der Vereinbarkeit von politischem Engagement und wissenschaftlicher Karriere:

> Ich hatte mich eindeutig als feministische Frauenforscherin profiliert. Und ich kannte Kolleginnen in der Sektion Frauenforschung, die eher vorsichtig waren, ja das wollen wir aber öffentlich nicht auftreten damit, weil dann sind wir sozusagen verbrannt für den beruflichen Werdegang.
>
> (Transkript Hagemann-White 2018)

Carol Hagemann-White ordnet sich selbst mit der Betonung auf ‚feministisch' einer politischen Strömung zu. Sie erzählt daran anknüpfend, dass andere mit dieser deutlichen Positionierung behutsamer waren, da diese negative Konsequenzen für ihre Karriere hätten bedeuten können. Eine öffentliche politische Meinungsäußerung wird somit als limitierender Faktor beschrieben.

Und auch bei Timm Kunstreich lässt sich diese Unsicherheit bezüglich der politischen Orientierung und einer wissenschaftlichen Karriere finden:

> Also mir gelang es nicht, zumal ich war ja auch damals schon im sozialistischen Büro, also im Verbreitungsdienst Sozialarbeit und später dann ‚Widersprüche' (.) und zumindest an zwei Hochschulen weiß ich, dass ich deshalb keine Chance hatte, weil ich für die SPD-Fraktion im Lehrerkollegium zu links war und der DKP-Fraktion zu links-radikal.
>
> (Transkript Kunstreich 2017)

Die biographische Darstellung des sich Engagierens trotz bestehender Widerstände und das ‚In-Kauf-Nehmen' von negativen Konsequenzen für die eigene Karriere könnte sich als Heroisierung der eigenen Person in der Biographie niederschlagen. Jedoch ist es ein anderes Argumentationsmuster, welches in Verbindung mit der Problematisierung des politischen Engagements auftaucht.
Auffällig wird hier, dass nicht eine biographische Heldenerzählung in den Mittelpunkt rückt, sondern die Solidarität der Anderen thematisiert wird. Dies lässt sich an unterschiedlichen Passagen der biographischen Erzählungen aufzeigen.
So heißt es bei Carol Hagemann-White:

> Und (.) das war auch schon ganz interessant, ich hatte meinen Vortrag gemacht über (.) Psychoanalyse und Frauenbewegung und der Raum war platzte fast mit Frauen, die dann auch zu diesem öffentlichen Vortrag kamen und hinterher wurde ganz lange drüber beraten, ich habe hinterher gehört, der eine Altmarxist hat gesagt, (.) hat gar nichts gesagt und sagte er konnte gar keine Frage stellen, er fühlte sich von meinen vielen Vasallen bedrängt oder (lachend) (lacht) überwältigt.
>
> (Transkript Hagemann-White 2018)

Deutlich betont Carol Hagemann-White hier die unterstützende Umgebung, die ihre Beschäftigung mit damals noch kontrovers diskutierten Themen möglich machte. Sie beschreibt, wie sich ‚der Altmarxist', der in diesem Kontext als zu den schon etablierten Wissenschaftler*innen gezählt werden muss, durch die Menge an Frauen, die er mit dem Begriff ‚Vasallinnen' als solidarisch zu Carol Hagemann-White einordnet, eingeschüchtert war. Dieses Beispiel dient als Exempel für eine Situation, in der sie durch eine schon sehr breite ihr positiv gesinnte Zuhörer*innenschaft eine besondere Form der Rückendeckung erhielt, der es schwierig war kritisch gegenüberzutreten.
Und weiter berichtet sie über ihren Doktorvater:

> Ja. Aber das gelang und der Claessens[28], der Professor bei dem ich dann Assistentin war, hat mich aber immer auch unterstützt und hat auch immer nicht nur Ideen gehabt, sondern hatte auch Erfahrungen mitgeteilt, die mir viel später genützt haben.
>
> (Transkript Hagemann-White 2018)

So wird in diesen Passagen sowohl eine individuelle Unterstützung durch die ältere Generation in der Wissenschaft wie auch eine Unterstützung durch eine breite Masse angesprochen.
Beide Formen der Solidarität, sowohl die kollektive als auch die individuelle, werden auch in der biographischen Erzählung von Manfred Kappeler deutlich.

---

28 Dieter Claessens, Anthropologe und Soziologe, ab 1966 an der FU Berlin und von 1974–1978 auch Rektor der Fachhochschule für Sozialarbeit und Sozialpädagogik (Alice-Salomon Hochschule).

Er berichtet:

> So. (.) Ja und (.) meine ganzen Freunde, die auch (.) die Erziehung und Klassenkampf mit rausgegeben haben Manfred Liebel war inzwischen Professor an der pädagogischen Hochschule, Hellmut Lessing war Professor an der pädagogischen Hochschule[29], andere Leute irgendwo anders in der Bundesrepublik, Reinhardt Wolff war irgendwie Assistenzprofessor an der FU geworden. Lutz von Werder Professor an der Fachhochschule, (.) nur ich hatte mein Berufsverbot, ne. Und die natürlich immer (.) mich unterstützt.
> Ich habe eine unglaubliche Solidarität erfahren, also deswegen bin ich ja auch nie mundtot geworden. Ich habe immer weitergeredet, geschrieben, veröffentlicht und konnte über alle möglichen Aufträge, freiberufliche Supervisionsaufträge, (.) kleine Forschungsprojekte, wo immer überall der Staat nicht eingreifen konnte, meine Familie und mich über Wasser halten, sodass es irgendwie keinen sozialen Absturz gab, ne.

Und an anderer Stelle führt er weiter aus:

> Ich bin nie in meiner ganzen Geschichte jemals ein Einzelkämpfer gewesen, obwohl das vielleicht manchmal so erscheinen mag, weil mich ja dieses Berufsverbot irgendwie erwischt hat, aber das ich war immer eingebunden und das und deswegen konnte ich auch immer wirksam bleiben. Als (.) individualisierter Einzelkämpfer, da wäre ich untergegangen.
>
> (Transkript Kappeler 2017)

Er erwähnt somit genau wie Carol Hagemann-White zum einen die an der Universität schon verankerten Personen als wichtigen Faktor der Solidarität und durch die explizite Nicht-Darstellung seiner eigenen Person als Einzelkämpfer wird auch das in der Erzählung zunächst heroisierende Element der persönlichen Aufopferung durchbrochen. Seine Möglichkeit sich politisch zu engagieren und gesellschaftskritisch zu positionieren, schreibt er nicht seiner eigenen Person, sondern den kollektiven Strukturen, in denen er verankert war und ist, zu.
Diese hier beschriebenen Formen des Zusammenhaltes und der breiten Unterstützung als zeithistorische Besonderheit werden in der biographischen Erzählung von Manfred Liebel noch einmal aufgegriffen. Er erzählt:

> Bei mir war das so, ich war dann als die Berufsverbote so en vogue waren, hatte ich immer noch den Job und dann wollten die mich loswerden, haben mich rausgeworfen, aber ich war schon so bekannt in dem Moment auch so ein bisschen da hinein in die Regierung hier in Berlin zumindest, dass die sich nicht getraut haben mich einfach rauszuwerfen. Weil die haben befürchtet, dass die dann, das dann das pädagogische Zentrum angezündet wird oder irgendwie.
>
> *Interviewerin:* Mhm (bejahend)
>
> Also verstehste, das war einfach eine zu breite Bewegung da, die da irgendwie an die Decke gegangen wäre.
>
> (Transkript Liebel 2018)

Neben der Unterstützung durch Personen, die schon bei Carol Hagemann-White und Manfred Kappeler betont wurde, wird hier auf ein politisches Klima und auf die soziale Bewegung verwiesen, die es aus seiner Perspektive unmöglich machten, dass er seinen Job verliert.
Neben den zu Beginn erwähnten Grenzen, die von Timm Kunstreich und Carol Hagemann-White angedeutet wurden und sich in Manfred Kappelers Berufsverbot niederschlugen, wurde ihr politisches Engagement, welches oft eng verbunden war mit ihrer wissenschaftlichen Tätig-

29 Hellmut Lessing war Professor an der pädagogischen Hochschule und eng befreundet mit Manfred Kappeler und Manfred Liebel.

keit, von den Interviewpartner*innen als protegiert wahrgenommen. Durch die enge diskursive Verschränkung zwischen politischen und universitären Diskussionsräumen, sowohl die Bewertungszusammenhänge als auch die Akteur*innen in ihren Denkkollektiven betreffend, verschoben sich Hegemonien. Am deutlichsten wird dies in der Erzählung von Carol Hagemann-White, in der sich ‚der Alt-Marxist' von ihren ‚Vasallen' bedroht fühlte. So kam es zu einer Verschiebung der Machtstrukturen, sodass eine vormals marginalisierte feministische Position durch breite Unterstützung, zumindest zeitlich und örtlich gebunden, zu einer machtvollen Position wurde und Gegenpole sich in einer schwachen Argumentationslage befanden. Mag dies auch ein besonderes Beispiel sein, kennzeichnet es doch deutlich den Druck auf den wissenschaftsinternen Diskurs, welcher sich aufgrund der Verschiebung von Kräfteverhältnissen gezwungen sah sich zu öffnen. Eine solche Form der hegemonialen Umstrukturierung wie hier exemplarisch dargestellt kann im Verlauf der Arbeit die verschiedenen Themenstränge betreffend noch mehrmals herausgearbeitet werden.

5.1.3 Zusammenfassung

Folgt man den retrospektiven Erzählungen der Interviewpartner*innen, kann daraus abgeleitet werden, dass sich durch die erlebte Solidarität, die Kopplung von persönlichem Interesse und wissenschaftlicher Schwerpunktsetzung und die guten Zukunftsperspektiven durch die Stellenexpansion Möglichkeiten eröffneten sich Themen zu nähern, denen der etablierte wissenschaftliche Diskurs noch mit Skepsis oder Ablehnung begegnete. Über diese Rahmenbedingungen hinaus war für Teilnehmer*innen am kritisch-alternativen Diskursraum, wenn man ihren biographischen Erzählungen folgt, immer der Wille nach Veränderung mitleitend, wodurch sie sich über ein hohes Engagement, welches sich auch auf die Institutionen des wissenschaftlichen Feldes bezog, auszeichneten. So ist hier eventuell auch das Charakteristikum zu finden, welches den Ausgangspunkt der Fragestellung dieser Arbeit sowohl markiert wie auch begründet. Das sich wandelnde gesellschaftspolitische wie auch wissenschaftliche Klima gab Raum für die Neubesetzung von Themen, die Findung neuer (bzw. wieder entdeckter) Bezugstheorien, die Entwicklung von Methoden und auch der Anspruch Gesellschaftsveränderung mitzugestalten förderte die Innovationsbereitschaft.

In der neueren Hochschulforschung wird zudem angenommen, dass das lange vorherrschende Ideal der Humboldtschen Universität als ein Ort der Autonomie mit dem Anspruch der freien Geistesbildung ab den 1980er Jahren umschlug in ein Wettbewerbs- oder Managementmodell in welchem sich Forschung mehr an Nützlichkeit und Verwertbarkeit orientiert und durch eine Verengung auch die akademische Freiheit eingebüßt hat (vgl. Kaldewey 2010, S. 109 ff.). Als neues Postulat etabliert sich der Ansatz, dass Forschung eben nicht dem reinen Selbstzweck dienen soll, sondern längerfristig darauf angelegt ist das Wirtschaftswachstum voranzutreiben (vgl. Meier et al. 2006, S. 98). Gerade der Aspekt der betonten Solidarität scheint eine Besonderheit des kritisch-alternativen pädagogischen Milieus zu sein, denn folgt man modernen theoretischen Annahmen zum Wettbewerb im Wissenschaftssystem etablierte sich eine Marktlogik als selbstlegitimierendes Prinzip, welches die Gründung einer norm- und zielsetzenden Gemeinschaft zwischen Wissenschaftler*innen verhindert (vgl. Wilkesmann 2016, S. 45). Ein sich so an der Marktlogik orientierendes Wissenschaftssystem birgt die Gefahren, dass Innovationen blockiert werden (Maasen & Weigart 2006, S. 42) und sich durch Macht- und Herrschaftsmechanismen ein Kräftefeld entwickelt, welches auf Reproduktion angelegt ist und die Toleranz gegenüber alternativen oder neuartigen Wegen und Praxen schwindet (vgl. Wilkesmann 2016, S. 45).

Auch wenn Alex Demirovic richtig anmerkt, dass diese Tendenzen der Hochschule sich an der Wirtschaft zu orientieren keinesfalls neu sind, sondern sich schon im frühen 19. Jahrhundert die Universitäten in Teilen einem ökonomischen Imperativ unterwarfen, können explizit die 1960er Jahre als eine Zeit markiert werden, in der sich viele Wissenschaftler*innen gegen die zunehmende Technokratisierung wehrten (vgl. Demirovic 2013, S. 28). So kann angenommen werden, dass der in dieser Arbeit fokussierte Zeitrahmen – und hier explizit das kritisch alternative Milieu – weit weniger den Mechanismen der Disziplinierung von Wissen unterlag (vgl. Demirovic 2013, S. 31). Mit der Bildungsexpansion und dem damit verbundenen Stellenausbau herrschte zudem kein hoher Wettbewerbsdruck im Wissenschaftssystem.
Dieses wissenschaftliche sowie gesellschaftspolitische Klima bot viel Raum für innovative Forschung und Theorieentwicklung. Die im folgenden Verlauf der Arbeit dargestellten Themenkomplexe können teilweise als Ertrag dieser innovationsfreundlichen Wissenschaftsumgebung eingeordnet werden. So sind die hier gewählten vier Ebenen der Analyse grundlegend von diesen Rahmenbedingungen beeinflusst. Die Entstehung und Verbreitung von neuen Themen wurde durch eine Innovations- und Reformbereitschaft begünstigt (1), es gab Raum für neuen Zugänge auf Ebene der Erkenntnis- und Bewertungslogiken (2), durch ein Zusammenspiel von handlungspraktischen, politischen und wissenschaftlichen Akteur*innen entstanden neuen übergreifende Diskursgemeinschaften mit ihr zugehörigen Denkkollektiven mit spezifischen Motivationen (3) und die wachsende und sich ausdifferenzierende Erziehungswissenschaft öffnete sich um den neuen Impulsen Einzug zu gewähren (4).

5.2 Die Etablierung neuer Klassiker*innen der Erziehungswissenschaft?!

5.2.1 Kontext – Theoriebezüge in der Erziehungswissenschaft: Bedeutungsverlust der geisteswissenschaftlichen Pädagogik als Bezugspunkt

Seit Mitte der 1960er Jahre begann sich die Erziehungswissenschaft einem Wandlungsprozess zu unterziehen, der auch mit der Forderung einer Neuausrichtung der Erziehungswissenschaft einherging, die sich gegen die bis dato vorherrschende tradierte Geisteswissenschaftliche Pädagogik wandte (vgl. Dehnavi et al. 2019). So formulierte beispielsweise Klaus Mollenhauer 1968 folgende Kritik an der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik:

> „Die autonome geisteswissenschaftliche Pädagogik wählte zwar den emanzipatorischen Ausgangspunkt als Motiv, zog aber eine andere Konsequenz. Sie verharmloste und entpolitisierte das Konflikt-Problem durch jene Konstruktion einer pädagogischen Gegenwelt, die sich zwar kritisch gegen das Gegebene richtete, aber – der Preis der schlechten Utopie – gesellschaftlich nichts ausrichten konnte." (Mollenhauer 1968, S. 27)

Mollenhauer kann als Teil der ersten erziehungswissenschaftlichen ‚Wissenschaftsgeneration' verstanden werden, die sich von den tradierten geisteswissenschaftlichen Strömungen abgrenzte beziehungsweise sich kritisch mit diesen auseinandersetzte und Gegenentwürfe entwarf. Die in dieser Arbeit als Sample dienenden Wissenschaftler*innen lassen sich großteils schon einer darauffolgenden Generation zuordnen, so standen sie nicht mehr vor der gänzlich neuen Herausforderung eines Theorieentwurfs, sondern hatten bereits die Möglichkeit sich mit den Trends der aufkeimenden, sich als ‚Kritische Pädagogik' verstehenden, Theorieströmung auseinanderzusetzen.
Nachdem in diesem Kapitel kurz auf die ‚Trendwende' in der Erziehungswissenschaft der 1960er Jahre eingegangen wird, erfolgt ein Exkurs zu Klassiker*innen, bevor dann am Material gezeigt werden wird, wie die Interviewpartner*innen eine Abkehr von alten Klassiker*innen und die Hinwendung zu ihren neuen – oder wiedergekehrten – Bezugstexten und Autor*innen beschreiben.

Bis in die 1950er Jahre hinein blieb die wissenschaftliche Pädagogik auf Distanz zu ihren Nachbardisziplinen Psychologie und Soziologie, obwohl diese deutliche Anknüpfungspunkte für die empirische Erforschung von Bildungs- und Erziehungsprozessen boten (vgl. Lüders & Meseth 2018, S. 8).
Erst im Zuge der ‚realistischen Wende'[30] wurde der Allmachtsglaube von Erziehung in Frage gestellt und es kam zu einer Abkehr von anthropologisch moralethischen Theorien (vgl. Lambers 2010, S. 191 ff.). Die deutsche Erziehungswissenschaft diskutierte heftig ihre wissenschaftstheoretischen Grundlagen (vgl. Oelkers 2014, S. 91) und die Geisteswissenschaftliche Pädagogik, welche sich ursprünglich als eine Gegenbewegung zur experimentellen Pädagogik entwickelte und allgemeingültige philosophisch orientierte Grundlagen für die Erziehungswissenschaft zu stellen vermochte (Matthes 2011, S. 35), verlor als Bezugspunkt in einigen Diskursen zunehmend ihre Bedeutung.
Heinrich Roth entwarf in seiner berühmten Antrittsvorlesung von 1962 eine eher integrative Weiterentwicklung der bestehenden geisteswissenschaftlichen Perspektiven (vgl. Matthes 2011, S. 184), Klafki nannte den ab den 1960er Jahren einsetzenden Prozess einen der „Transformation und Umformung" (vgl. Klafki 1998b, S. 1) und sah das Defizit insbesondere in einem fehlenden gesellschaftspolitischen Bezug und einem notwendigen Bedarf der Ergänzung kritisch-emanzipatorischer und ideologiekritischen Perspektiven (vgl. Klafki 1998b, S. 9).
Eine zunächst vorsichtige Kritik an der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik schlug dann, auch in Bezugnahme auf die sich wieder in Deutschland etablierende ‚Kritische Theorie' der Frankfurter Schule um Theodor W. Adorno und Max Horkheimer, ab den 1980er Jahren in einigen Kreisen in eine Fundamentalkritik um, auch da die Geisteswissenschaftliche Pädagogik mit dem andauernden Vorwurf konfrontiert war sich an das Gegebene angepasst zu haben und keinen Widerstand gegen das NS-Regime geleistet zu haben (vgl. Matthes 2011, S. 185).
Betrachtet man Zeiträume, in denen sich Theoriebezüge innerhalb einer Wissenschaftsdisziplin ändern, muss sich zunächst primär die Frage gestellt werden, welche Funktionen Theorien für das entsprechende Wissenschaftssystem erfüllen. Markus Rieger-Ladich formuliert dazu die recht einfache, jedoch prägnante Antwort, dass Theorien dann auf Resonanz stoßen, wenn sie in Aussicht stellen, drängende Fragen lösen zu können (vgl. Rieger-Ladich 2014, S. 66). Die durch einen gesellschaftlichen Wandel und vor allem auch durch Bemühungen der Reformierung des Bildungswesens, unter anderem durch die neuen Bildungsberatungsgremien wie den ‚Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen', an die Erziehungswissenschaft herangetragenen Anforderungen machten eine Selbstreflexion der eigenen Bezugsnormen und einen Kontakt zu Nachbardisziplinen notwendig (vgl. Krüger 1997, S. 124). Auch die von Klafki formulierten Bedarfe und Defizite der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik spiegeln sich in dieser These wider.
So

> „[…] galt es zu Beginn der 1960er Jahre als unstrittig, dass die Erziehungswissenschaft nur dann zu einem Akteur dieser Reformanstrengungen werden könne, wenn sie sich ihrerseits modernisiert. Und dies hieß: Sie musste ihre Orientierung an den Geisteswissenschaften aufgeben und sich stattdessen den Sozialwissenschaften zuwenden." (Rieger-Ladich 2014, S. 71)

Im Kontext der drängenden Diskussionen um Chancenungleichheit, die spätestens mit Ralf Dahrendorfs 1965 erschienenen Buch „Bildung als Bürgerrecht" auch öffentlichkeitswirksamer

30 Die verschriftlichte Vorlesung von Heinrich Roth „Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung" (1962) wird hierbei häufig als einschneidend markiert.

diskutiert wurden, im stärker werdenden Druck der aufkeimenden Frage, wie es überhaupt zur Entstehung des Nationalsozialismus kommen konnte, stand die Erziehungswissenschaft vor fast unlösbaren Aufgaben. Auch mit diesen wachsenden Anforderungen und mit der Etablierung und Ausdifferenzierung neuer erziehungswissenschaftlicher Teildisziplinen kam es zu einer Anhäufung ‚neuer' pädagogischer Konzepte und Ansätze und zu einem erhöhten ebenfalls ausdifferenzierten Theoriebedarf (vgl. Krüger 1997, S. 124; Lambers 2010, S. 192).

Exkurs: Klassiker*innen in der Erziehungswissenschaft

Werden Theoriebezüge innerhalb einer Wissenschaftsdisziplin betrachtet und im Forschungsprozess in den Fokus gerückt und mag man hier vor allem auch Trends oder Prozesse der Etablierung neuer Theoriebezüge untersuchen, ist es fast unmöglich den Begriff der ‚Klassiker*innen' zu vermeiden. Unbestritten existieren immer wieder Autor*innen oder Texte, die – ob zu Recht oder Unrecht sei hier dahingestellt – als klassisch oder Klassiker*innen bezeichnet werden. So hat auch die Erziehungswissenschaft diese Frage immer wieder diskutiert oder auch aktuell trotz aller Kritik am Klassikerbegriff versucht, einen Kanon der Klassiker*innen aufzustellen. Beispielsweise Heinz-Elmar Tenorth im Jahr 2003 in seiner dreibändigen Ausgabe „Klassiker der Pädagogik" (vgl. Tenorth 2003a), Bernd Dollinger in seinem 2008 erstmals erschienen Buch „Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft" oder Diana Franke-Meyer und Jürgen Reyer mit ihrem Band „Klassiker der Pädagogik der frühen Kindheit. Ideengeber und Vorläufer des Kindergartens" von 2015 oder auch dem mit dem Band „Zeitgemäße Klassiker der Pädagogik", erschienen 2010 und herausgegeben von Klaus Zierer und Wolf-Thorsten Saalfrank. Das Bedürfnis eigene theoretische oder konzeptionelle Bezüge zu haben, scheint somit in der Erziehungswissenschaft immer noch präsent zu sein.
Ein gemeinsames Netz an Bezügen dient der Stabilisierung einer Disziplin und dem verankerten Streben nach einer doch vielleicht existierenden universellen Wahrheit, die in der Auseinandersetzung im Streben nach Konsens hilfreich sein kann und somit zu der Stiftung der Identität einer Profession oder Disziplin beiträgt (vgl. Winkler 1993, S. 178). Könnten diese gemeinsamen Bezüge aus einer analytischen Metaperspektive wie sie in dieser Arbeit angelegt wird, auch unter unterschiedlichen Denkstilen oder Denkkollektiven subsumiert und eingeordnet werden, wird in allgemeineren Diskussionen, welche eher auf Personen anstelle von Diskussionszusammenhängen fixiert sind, auf der Suche nach identitätsstiftenden Figuren immer noch häufig auf den Begriff der ‚Klassiker' zurückgegriffen. In Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Definitionen von ‚Klassiker*innen' wird deutlich, dass es sich hier um eine Figur handelt, die epochen- und diskursraumunabhängig für jede Wissenschaftsdisziplin eine bedeutende Rolle spielt. Im Folgenden soll kurz umrissen werden, wie ‚Klassiker*innen' definiert werden und welche Funktionen sie erfüllen können, bevor dann anhand von Ausschnitten aus den biographischen Erzählungen dokumentiert wird, dass es in den 1960er und 1970er Jahren zu einer Wende oder Erweiterung der erziehungswissenschaftlichen Bezugstheorien kam.
In einer häufig rezipierten Definition von Hans Scheuerl aus dem Jahr 1999 heißt es:

> „Klassiker wären dann diejenigen, die in ihren Erfahrungswelten, Gründungen und Konzepten eine Idee, eine Position, eine Tradition oder Traditionskritik, eine Vision oder „Bewegung" besonders deutlich und eindringlich repräsentieren." (Scheuerl 1995, S. 158)

Er spricht somit Klassiker*innen eine Repräsentationsfunktion zu, auf die es sich in der Orientierung innerhalb von Denkbewegungen beziehen lässt. In der Definition von Ulrich Herrmann wird diese Funktion noch um einen ahistorischen Anspruch erweitert. Er schreibt:

> „Klassisch im Sinne einer pädagogischen Wirksamkeit bzw. Bedeutung wird ein Werk (ein Text, eine Praxis) oder der Urheber bzw. Gründer besonders dann, wenn dem Wirken und Weiterwirken von Gedanke und Tat eine pädagogische Logik und eine erziehliche bzw. bildende Praxis (vor allem im Sinne einer tradierbaren „Technik") zugrundeliegen, die übertragen werden kann in andere Zeiten und in analoge Kontexte bzw. Institutionen mit analogem Erfolg." (Herrmann 1995, S. 164)

Auch Herrmann bezieht sich auf eine Form der Tradierung, jedoch erhebt er auch den Anspruch einer analogen Übertragbarkeit auf andere institutionelle oder historische Kontexte und rückt das Spezifische von pädagogischen Klassiker*innen mehr in den Fokus.
Über die Definition von Klassiker*innen hinaus schreiben sowohl Herrmann als auch Scheuerl diesen auch eine Funktion zu, die eine innovative Wirkung auf die Erziehungswissenschaft habe. Scheuerl schreibt, dass Pädagog*innen vielleicht gerade deshalb zu Klassikern[31] werden, weil sie das Herkömmliche kritisieren und somit Freiräume schaffen, die man vorher nicht kannte, und Herrmann formuliert fast pathetisch:

> „Die pädagogischen Klassiker inspirieren und motivieren, sie fördern Engagement und Verantwortungsbewußtsein. Die Klassiker der Pädagogik ordnen das „Sehen und Denken", präzisieren die Konzepte und Begriffe, nötigen zur distanzierenden Reflexion. Die Klassiker der Erziehungswissenschaft – womit ein neues Feld der Überlegungen eröffnet wäre – standardisieren Argumentation- und Forschungspraxis und generieren Theorien zum Zwecke der Datenkontrolle und Ideologiekritik." (Herrmann 1995, S. 265)

So unterscheidet Herrmann in diesen Funktionen auch noch zwischen einer praktischen und einer wissenschaftlichen Funktion von Klassikern, aber auch hier wird deutlich, sie sollen einen positiven Aspekt auf das Disziplingeschehen haben.
Die Definitionen von Scheuerl und Herrmann gelten auch heute noch als für die Erziehungswissenschaft ‚klassische' Ansätze. Jedoch bedarf es für einen in dieser Arbeit benutzten Klassiker*innenbegriff noch einigen Erweiterungen, die weder bei Herrmann noch bei Scheuerl Berücksichtigung finden.
Auf der Suche nach der spezifischen Funktion von Klassiker*innen in einer Zeit der Neuorientierung wie den 1960ern und 1970er Jahren, scheint neben diesen allgemein gehaltenen Ansprüchen an Klassiker*innen noch eine weitere Unterscheidung relevant, wie sie der Soziologe Frank Welz vornimmt. Er differenziert zwischen Pionieren, Vorläufern und Zeitgenossen. Vorläufer dienen nach ihm der Stabilisierung einer Fachidentität, Zeitgenossen zeigen die Variationen konzeptioneller Möglichkeiten und Pioniere dienen der Stärkung des problemspezifischen Verstehens (vgl. Welz 2012, S. 151). Im Kontext der 1970er Jahre soll hier von der These ausgegangen werden, dass Teile einer jüngeren Generation von Erziehungswissenschaftler*innen auf der Suche nach Pionieren war, die bei der Bewältigung der neuen Problemstellungen, Anforderungen und Herausforderungen an das Fach unterstützen konnten. Des Weiteren – und dies macht die Interviewpartner*innen und die Fragmente ihrer biographischen Erzählungen zu Bezugstheorien und Abwendungen so relevant – wird auch Welz gefolgt, der die Akteur*innen in einem Wissenschaftssystem zu Produzent*innen von Klassiker*innen macht:

> „Es sind immer nur wir, die die prägenden Denkweisen, stilbildenden Vorgaben und entscheidenden Fragen stellen können. Mögen die Klassiker nun als Vorbilder, Gegenpole oder Begriffsarchive in Gebrauch sein: Ihre Texte und Namen sind Kollektiveigentum. Wir schaffen sie." (Welz 2012, S. 152)

31 In der Literatur wird fast gänzlich ein generisches Maskulin von Klassikern verwendet. In Paraphrasen und/oder Zitaten wird dieses beibehalten, ansonsten wird eine geschlechtersensible Schreibweise wie im Rest der Arbeit verwendet, auch wenn es sich bei den thematisierten Klassiker*innen fast ausschließlich um Männer handelt.

Diese in anderen Klassiker*innendefinitionen oft vernachlässigte konstruktivistische Perspektive wird in den weiteren Ausführungen als zentral vorausgesetzt. Das Wissenschaftssystem konstruiert und reguliert mit seinen Akteur*innen und machtvollen Sprecher*innenpositionen, wer mit welchen Texten als Klassiker*in fungiert. Diese Deutung zur Entstehung von Klassiker*innen macht auch Sebastian Engelmann in seinem Beitrag „Alles wie gehabt? Die Frage nach der disziplinären Funktion von Klassikern. Am Beispiel des Hallenser Theologen und Pädagogen August Herrmann Niemeyer“ (2019) deutlich. Er zeigt hier exemplarisch auf, wie der Autor die Einschreibung in einen ‚Klassiker-Kanon' mit den komplexen sozialen Praktiken in der disziplinären Matrix nicht geschafft hat, da Niemeyer hier nicht anschlussfähig war. Aus dieser Einzelanalyse wird abschließend systematisch geschlussfolgert, dass „[…] große Texte der Pädagogik in einen machtvollen Kommunikationskontext eingegliedert sind“ (Engelmann 2019, S. 86). Dieser disziplinäre Kommunikationszusammenhang mit seinen interaktiven Regeln und Ein- und Ausschlussmechanismen soll auf der Metaebene bei den hier dargestellten Analysen zur Klassiker*innendebatte immer seine Berücksichtigung finden. Eine Betrachtung von Klassiker*innen, die sich rein am Inhalt des Werkes orientiert und hierin die Begründung seiner Etablierung als Klassiker sieht, scheint unzureichend. So betont auch Michael Winkler in seinem 1994 geschrieben Beitrag „Ein geradezu klassischer Fall. Zur Traditionsstiftung durch Klassiker“, dass das „Klassischwerden“ immer mit den sozialen und kommunikativen Prozessen zusammenhängt (vgl. Winkler 1994, S. 155). Er betrachtet das Entstehen von Klassikern immer im Zusammenhang mit sozialen Praktiken innerhalb eines Diskursraums, den er mit einer doppelten Dialektik konfrontiert sieht. Klassiker sind nach Winkler immer ein Zusammenspiel von Autorität und Diskursivität. So konfrontieren Klassiker auf der einen Seite mit Verbindlichkeit und Orientierungsrahmen und auf der anderen Seite halten sie durch ihren Interpretationsspielraum, der auch immer wieder Auseinandersetzungen provoziert, einen diskursiven Raum offen. Bezogen auf die Pädagogik fasst er dies wie folgt zusammen:

> „Der pädagogische Klassiker sichert der Pädagogik eine „gebundene Freiheit“. Sie bleibt den Großen der Zunft, deren Denken verpflichtet, kann aber die historisch und sozial gegebenen Bedingungen ihrer Wirklichkeit, dann auch die konkreten pädagogischen Situationen eigenverantwortlich bestimmen. Insofern spielen Klassiker die Rolle des Gewissens – das freilich unverbindlich bleiben, gar entlasten kann, doch stets Denken und Handeln aus einem historischen Zusammenhang heraus auf neue offene Horizonte lenkt.“ (Winkler 1994, S. 165).

Subsummiert man die hier angesprochenen Aspekte der theoretischen Auseinandersetzung mit Klassiker*innen, sollen vor allem vier Aspekte auch für die folgenden Analysen eine bedeutsame Rolle spielen.
So haben Klassiker*innen immer eine identitätsstiftende Funktion für eine Disziplin (1). Darüber hinaus existieren Klassiker*innen stets bezogen auf ihren zeitspezifischen Problemhorizont und können keineswegs ohne diesen betrachtet werden (2) (vgl. Andresen 2001, S. 99). Klassiker*innen haben zudem einen Konstruktionscharakter inne und werden durch soziale und kommunikative Praxen erst zu klassischen Werken gemacht (3). Abschließend sind gerade pädagogische Klassiker*innen durch die Ambiguität von einer gleichzeitigen Normsetzung und einem sich über sie immer wieder eröffnenden Diskussionsraum geprägt (4). Dem Entstehungsprozess von Klassiker*innen aus den diskursiven Auseinandersetzungen heraus und der ihnen zugeschriebene hohe Autoritätsgehalt macht es wohl in einer patriarchal strukturierten Gesellschaft schwierig, weibliche Klassikerinnen zu schaffen, womit sich auch für die Erziehungswissenschaft begründen lässt, das immer noch alte weiße Männer die ‚Klassiker*innenlandschaft' dominieren.
Der folgende Blick ins Material soll aufzeigen, in welchen Prozessen und Auseinandersetzungen sich zum Ende der 1960er und zum Beginn der 1970er Jahre Klassiker*innen etablierten, die

zumindest für eine Zeit und in einigen Diskursräumen, eventuell auch dauerhaft, die vorherigen kollektiven pädagogischen Klassiker der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik in Teilen entmachteten oder den Kanon erweiterten.

Dabei sollen auch die sozialen Mechanismen und Kommunikationszusammenhänge betrachtet werden, die den Werken erst zu ihrem Klassikerstatus verhalfen und der dialektische Anspruch von Klassiker*innen als identitätsstiftend auf der einen und die Auseinandersetzungen anregend auf der anderen Seite, beleuchtet werden. Folgt man Sebastian Engelmanns Definition, dass die Genese von Klassiker*innen immer als Prozess des Einschreibens *in* und des Umschreibens *der* Geschichte der Disziplin (vgl. Engelmann 2019, S. 79) zu deuten ist, sollen im Folgenden exemplarische Aspekte eines solchen Prozesses anhand von Passagen aus den biographischen Erzählungen aufgezeigt und analysiert werden.

5.2.2 Blick ins Material

Abgrenzung von der ‚klassischen' Pädagogik

In den biographischen Erzählungen werden reflexiv auch wichtige theoretische Bezugspunkte wie auch Abgrenzungen von diesen erläutert.

Beispielhaft sollen hier zunächst Sequenzen angeführt werden, die sich auf ein zwar noch diffuses, aber eben ‚Anderes', von den als ‚Pädagogische Klassiker' definierenden geisteswissenschaftlichen Theoriebezügen abgrenzendes, beziehen. Im ersten Teil wird an ausgewählten Passagen aufgezeigt, inwiefern sich die Interviewpartner*innen von den bis dato – wenn nicht bis heute – bestehenden Klassiker*innen distanzierten. Hiermit wird insbesondere die erste Analyseebene berührt, geht es doch um Ursprünge und Entstehungszeiten und -orte neuer diskursiver Wissensfragmente.

In der ersten Passage aus dem biographisch erzählenden Teil des Interviews mit Michael- Sebastian Honig heißt es:

> […] Und als ich dann als ich angefangen habe, Sozialpädagogik zu studieren und das denke ich, ist für Ihr Thema interessant, in biographischer Perspektive war dieser geisteswissenschaftliche Hintergrund von Nohl und so weiter (.) überhaupt nicht relevant, und das hat mich auch nicht interessiert wer Nohl ist, habe ich während meines Studiums nie erfahren, das war überhaupt nicht relevant für die erziehungswissenschaftliche Ausbildung […]
>
> (Transkript Honig 2018)

Deutlich wird hier – zumindest in der Reflexion über die eigenen Theoriebezüge – eine Abgrenzung von ‚Nohl und so weiter'. Die Formulierung des ‚und so weiter' legt nahe, dass Nohl eben nicht für sich stand, sondern dass der Name Nohl einzubetten ist in eine theoretische oder generell wissenschaftliche Strömung, mit der sich Honig nicht auseinandergesetzt hat während seines Einstiegs in die Beschäftigung mit wissenschaftlicher Pädagogik. Der zweite Teil der Passage geht noch weiter indem er sagt ‚das war überhaupt nicht relevant für die erziehungswissenschaftliche Ausbildung'. Hiermit deutet er an, dass in dem Diskursraum, den er wahrgenommen hat, auch für die anderen Nohl keine Rolle gespielt habe.

Ähnlich, zumindest auf seine eigene Biographie bezogen, formuliert dies auch Thomas Ziehe indem er sagt:

> Und ich habe diese klassische Pädagogik dann (.) links liegen lassen, muss ich sagen. Man kann ja nicht alles machen.
> […] Während es in Tübingen oder so da gibt es große Studiengänge die alle mit dieser klassischen Pädagogik zu tun haben von Nohl bis sowieso und die ganzen großen Namen, das war nie meine Spur eigentlich.
>
> (Transkript Ziehe 2019)

Nachdem er seinen Interessensschwerpunkt als ‚Jugendsoziologie und Lebensalterforschung' nennt, grenzt er diesen von anderen Bereichen ab. Auch er scheint Nohl in einen spezifischen Rahmen einzuordnen, indem er sagt ‚Nohl bis sowieso'. So ist auch aus seiner Perspektive Nohl ein Sinnbild für eine spezifische Strömung, wie dies auch bei Michael-Sebastian Honig der Fall war. Durch die Formulierung ‚das war nie meine Spur gewesen eigentlich' erfolgt auch bei Thomas Ziehe eine persönliche Abgrenzung von dieser wissenschaftlichen Perspektive. Erstaunlich ist im Vergleich der beiden Passagen, dass Thomas Ziehe gerade Tübingen als einen Ort der ‚klassischen Pädagogen' einordnet und Michael-Sebastian Honig, welcher die ersten Jahre in Tübingen studiert hatte, diese Universität beziehungsweise dieses Pädagogische Seminar als einen Ort konstruiert, an dem Nohl keine Rolle spielte. Auch wenn Tübingen den Ruf haben mag in einer geisteswissenschaftlichen Tradition zu stehen, auf welche Thomas Ziehe wohl anspielt, schien sich die vermehrte Öffnung zu den Sozialwissenschaften und der beginnende Bedeutungsverlust der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik damals schon auf die Studieninhalte niederzuschlagen, sodass Honig das Tübingen der 1960er Jahre schon als eines beschreibt, an dem die geisteswissenschaftliche Pädagogik nicht dominierte.
Auch Manfred Kappeler äußert sich in ähnlicher Form zu einem Ort, den er als Ort der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik gekennzeichnet:

> Also diese ganze Göttinger Szene, (.) an der Göttinger Universität mit diesen geisteswissenschaftlichen Pädagogen. […] Und (.) aber in dieser ganzen (.) Szene war ich so gar nicht drin. Also erziehungswissenschaftliche Szene 50er, 60er Jahre (.), damit habe ich überhaupt nichts zu tun gehabt.
>
> (Transkript Kappeler 2017)

Manfred Kappeler beschreibt Göttingen als einen Ort der ‚Szene der Geisteswissenschaftlichen Pädagogen'. Er nennt hier die 1950er und 1960er Jahre, die Zeit von Herman Nohl, Erich Weniger, Hans Thiersch etc., also die Zeit bevor Mollenhauer von Frankfurt nach Göttingen wechselte und hier auch eine Form der kritischen Pädagogik anbahnte.
Alle drei Passagen zeigen, welche Relevanz die personellen und geographischen Bezüge im Kontext der Auseinandersetzungen mit Klassiker*innen haben. Zudem werden keine erziehungswissenschaftlichen Autoren als Bezüge genannt, sondern nur die Abgrenzung von diesen betont.
Auch Carol Hagemann-White benennt deutlich, dass es ihr schwerfällt erziehungswissenschaftliche Bezugsliteratur zu nennen.

> (……) Das ist ein bisschen schwierig zu sagen, was hast Du vor 40 Jahren gelesen.
>
> *Interviewerin:* Mhm (bejahend)
>
> (…) Aber ich hatte mich auf das Fach Erziehungswissenschaft als solches (.) kaum bezogen bis ich dann hierher kam.
>
> *Interviewerin:* Mhm (bejahend)
>
> Und kam hierher[32] eigentlich mit einem Profil die aus dem Sozialisationsansatz in der Soziologie kam.
>
> (Transkript Hagemann-White 2018)

Auch wenn bei ihr keine direkte Nennung von klassischen erziehungswissenschaftlichen Autor*innen oder Schriften, von denen Sie sich abgrenzt erfolgt, zeigt die Passage exemplarisch eine Hinwendung zu den Sozialwissenschaften bei einer gleichsamen nicht Beschäftigung mit pädagogischer oder erziehungswissenschaftlicher Theorie. Sie betont, dass sie selbst mit einer

32 Gemeint ist ihr letzter Beschäftigungsort Osnabrück.

soziologischen Perspektive in die wissenschaftlichen Auseinandersetzungen der Erziehungswissenschaft eintrat. Eine explizite Beschäftigung mit erziehungswissenschaftlicher Literatur fand, wenn man dieser retrospektiven Einschätzung folgen will, erst ab 1988 in ihrer Zeit in Osnabrück statt, obwohl sie schon ab dem Beginn der 1970er Jahre mit der Begleitforschung zu den ersten Frauenhäusern empirisch in einem Feld tätig war, welches wir heute als pädagogischen Handlungsort begreifen würden.

Zeigten die bisherigen Fragmente der biographischen Erzählungen auf, dass man sich nicht den ursprünglichen Klassiker*innen zuwandte, blieb nichtthematisiert, was die Geisteswissenschaftliche Pädagogik oder die pädagogischen Texte dieser Zeit als nicht brauchbar oder unfruchtbar für die Diskussionen des kritisch-alternativen Milieus dieser Zeit machte. Vorsichtige Hinweise zu dieser Frage lassen sich in der biographischen Erzählung von Thomas Ziehe finden:

> Jetzt darf ich es mal ein bisschen boshaft sagen, weil die Pädagogik als Fach ist auch ein bisschen bieder. (lacht) Und, und nicht so ganz spannend. Wenn man (.) das verschiebt in richtig Sozialisationstheorie, dann wird schon interessanter und dann war das dann war ich dem auch schon näher. Also die Klassiker der Pädagogik habe ich nie studiert (.) und das war auch nicht meine Sache.
>
> (Transkript Ziehe 2019)

Er nennt die Pädagogik hier ‚bieder', was ihr in einer Deutungsperspektive eine gewisse Konservativität unterstellen könnte. Folgt man einer einleitend beschriebenen Definition von Klassiker*innen, die immer auch die Funktion haben Gegebenes einem neuen Deutungsmuster zu unterziehen und problemspezifisch zu analysieren, scheint hiermit ein Grund gefunden zu sein, warum die Texte aus seiner Perspektive in einer Zeit der Transformation nicht als Bezugspunkte dienen konnten.

Bleibt er dennoch vage in seiner Begründung, warum die pädagogischen Klassiker*innen keine Rolle spielten, konkretisiert Manfred Kappeler in seiner biographischen Erzählung, warum diese aus seiner Perspektive nicht als Bezugsfiguren dienen konnten. Er sagt:

> Also da war ganz klar, da das war die Geisteswissenschaftliche und die waren auch alle irgendwie verstrickt in den Nationalsozialismus und das waren die anderen (lacht).
>
> (Transkript Manfred Kappeler 2017)

Durch sein Lachen wird deutlich, dass ihm die Überspitzung seiner Äußerung bewusst ist, jedoch kennzeichnet diese Passage auch den im kritischen Diskursraum vorherrschenden Zeitgeist, der eine Abgrenzung von Autor*innen und Texten und deren Verstrickungen in den Nationalsozialismus notwendig machte. Wurde im etablierten Diskurs der Erziehungswissenschaft erst 1980 die explizite Verstrickung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik in den Nationalsozialismus diskutiert, schien Manfred Kappeler in seiner retrospektiven Auseinandersetzung diese zumindest bezogen auf das kritisch-alternative Milieu, in dem er sich bewegte, schon deutlich früher zu erinnern.

Manfred Kappeler spricht jedoch nicht nur über seine eigene Abgrenzung zur Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, sondern auch über die Distanz, die C. W. Müller, der 1965 seine erste Professur bekam und somit schon zu einer Vorgängergeneration der hier Interviewten gezählt werden kann, zu der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik:

> […] und der hat mit diesem klaren gesellschaftlichen Bezug immer eine kritische Distanz gehabt zu diesen geisteswissenschaftlichen Pädagogen. Zu diesem ganzen philosophisch (.) überbordenden (.) Geschwafel wie er das nannte (lacht)
>
> (Transkript Kappeler 2017)

Er nennt einen ‚klaren gesellschaftlichen Bezug' als Abgrenzungsmechanismus von den Geisteswissenschaftlichen Pädagogen. Aus dieser Perspektive konnte der philosophische Stil der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, der einleitend auch als anthropologisch moralisierend benannt wurde, eine angestrebte gesellschaftliche Perspektive nicht abdecken.
Wie auch in der vorherigen zitierten Passage nennt Manfred Kappeler nicht die Geisteswissenschaftliche Pädagogik als Denkstil oder Paradigma, sondern er adressiert mit seinen Formulierungen ‚die waren', ‚die anderen' und ‚diesen geisteswissenschaftlichen Pädagogen' einen Personenkreis und nicht nur existierende Schriften, die als Bezüge ausgeklammert werden. Dies kennzeichnet zum einen wieder die Relevanz der personellen Bezüge und zum anderen, dass es keine generelle Transformation gab, sondern, dass verschiedene Denkkollektive parallel existierten und die Geisteswissenschaftliche Pädagogik eben nicht flächendeckend ihre Deutungshoheit in der Erziehungswissenschaft verlor.
Ordnet man Nohl als einen klassischen Vertreter der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik ein, sind die hier angeführten Passagen Beispiele für eine Verschiebung der diskursiven Bezüge. Die Erwähnung Nohls und eben nicht die ebenfalls mögliche Nicht-Thematisierung zeigt, dass ein Bewusstsein über die Bedeutung Nohls besteht. Offen bleibt, ob auch damals schon ein Bewusstsein über die ‚Klassiker*innen' vorhanden war oder sich diese deutliche Markierung erst in der reflexiven Auseinandersetzung entwickelte. Die daran anknüpfende Abgrenzung lässt durchscheinen, dass jedoch für die Interviewpartner*innen ein neuer, anderer Bezugsdiskurs jenseits der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik eine entscheidendere Rolle spielte. Neue Diskurspositionen neben der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik müssen somit schon vorhanden gewesen sein, da vor allem Michael-Sebastian Honig betont, dass Nohl in der Ausbildung nicht relevant war. Dies kennzeichnet die Interviewpartner*innen, wie einleitend erwähnt, nicht als die erste ‚Generation', wie Klafki und Mollenhauer, die durch eine Suchbewegung nach neuen theoretischen Ansätzen gekennzeichnet war und selbst aktiv eine Abgrenzung von den tradierten Theorien leisten musste, sondern als die nachfolgende ‚Generation' die schon auf eine erste kritische Auseinandersetzung zurückgreifen konnte, die im Folgenden skizziert werden soll.
Den strukturierenden Analyseebenen folgend kann aus den Ergebnissen dieses Teilkapitels geschlussfolgert werden, dass der Erkenntnis- beziehungsweise vor allem der Bewertungszusammenhang in engem Bezug zur Aufarbeitung des Nationalsozialismus stand. Auch wenn dies nur bei Kappeler expliziert wird, kann davon ausgegangen werden, dass die Suche nach etwas Neuem als Bezugspunkt stark von der Zeit des gesellschaftlichen Umbruchs geprägt war. Altes, Traditionelles, Klassisches wurde im kritisch-alternativen Milieu negativ besetzt, was zum einen dazu führte, dass es schon gar keine Rolle mehr spielte, oder dass sich bewusst von diesem abgegrenzt wurde. Hierbei spielt die Ebene der Diskursgemeinschaften und Denkkollektive eine bedeutende Rolle, sind diese doch mit dem ihr innewohnenden Machtgefüge, wie einleitend erläutert, in erster Linie verantwortlich dafür, was als Bezugstheorie dient, oder, wie in diesem Kapitel in den Blick genommen, was als ungeeignet abgestraft wird.
Die Diskursgemeinschaft der akademischen Pädagogik hatte ihre Klassiker*innen definiert, womit die angehenden Erziehungswissenschaftler*innen zunächst noch mit einem bestehenden Kanon konfrontiert wurden. Durch beispielsweise Mollenhauer oder auch C. W. Müller existierten jedoch im etablierten Milieu bereits machtvollere Sprecherpositionen, welche eine Öffnung gegenüber Neuem und eine kritische Betrachtung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik förderten. Exemplarisch lässt sich an Mollenhauer aufzeigen, dass ein Eintritt in den wissenschaftlichen Diskursraum über radikalkritische Positionen selten bis unmöglich ist. So waren es bei Mollenhauer zu Beginn sich „[...] nur zaghaft von der geisteswissenschaftlichen

Pädagogik absetzenden Vergewisserungen […]" (Thole & Zeternberg 2021, S. 105) und erst nachdem er innerhalb des Diskursraums der wissenschaftlichen Pädagogik Fuß gefasst hatte traute Mollenhauer 1972 mit der Monografie „Theorien zum Erziehungsprozeß" sich deutlicher von den bisherigen Theorieangeboten der Erziehungswissenschaft abzugrenzen und wagte in seiner sozialwissenschaftlichen Öffnung explizite Rückgriffe auf die marxistische Analyse (Thole & Zeternberg 2021, S. 107). Die Interviewpartner*innen profitierten jedoch schon durch die sich im Prozess befindende Dynamisierung und Öffnung der wissenschaftlichen Pädagogik und hatten so breitere Möglichkeiten sich in Abgrenzung von der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik zu positionieren. So stellte der sich parallel entwickelnde und nur in Teilen mit der wissenschaftlichen Pädagogik überschneidende Diskursraum des kritisch-alternativen Milieus schon die bestehenden ‚klassischen' Bezüge in Frage. Ermöglicht wurde eine radikalere Kritik auch durch Figuren wie Mollenhauer, der in diesem Zusammenhang als Wegbereiter gesehen werden kann.

Da die Interviewten sich im kritisch-alternativen Milieu bewegten und über diese Diskursgemeinschaft Anerkennung generierten sowie auch enge Kontakte zu Wegbereiter*innen wie Mollenhauer, Berthold Simonsohn, C. W. Müller und anderen hatten, scheint das Abwerten der ‚alten' Klassiker*innen, so wie es sich in den Sequenzen niederschlug, nur eine logische Konsequenz und muss nicht als besonders couragiert eigeordnet werden.

Bezugsfiguren der Sozialwissenschaften

Die gerade skizzierte Abgrenzung von pädagogischen Theorien und Theoretikern[33], die auch heute noch teilweise als Klassiker gelten, erfolgt – wie schon erwähnt – nicht, ohne dass neue Bezugsnormen hergestellt wurden. Eine Auswahl derer soll mit einem Blick in die biographischen Erzählungen umrissen werden. Deutlich wird an einigen Ausschnitten, dass vermehrt ein Bezug auf die Sozialwissenschaften, wie auch von Krüger (1997) und Lambers (2010) konstatiert, stattfand. Wurde im vorangegangenen Kapitel insbesondere der Nährboden für eine Entstehung neuer Bezugstheorien skizziert, werden im Folgenden die Theorien dokumentiert, die dann als neuer Erkenntnis- und Bewertungszusammenhang dienten und in Teilen noch dienen.

Thomas Ziehe beschreibt seine Bezüge jenseits der der wissenschaftlichen Pädagogik eigenen Theorien wie folgt:

> *Interviewerin:* Ja. Und was waren dann so Theoretiker die auf die Sie sich bezogen auch gerade in den Anfängen, was waren so für Sie die Klassiker*innen vielleicht.
>
> Das war Habermas.
>
> *Interviewerin:* Mhm (bejahend)
>
> Und ich habe sehr, sehr stark mich an Habermas orientiert, habe auch manchmal ein klein wenig (.) von Ferne kennengelernt.
>
> (Transkript Ziehe 2019)

Er benannte dieser Sequenz vorausgehend zunächst die Jugendsoziologie und die Lebensalterforschung als Beschäftigungsbereiche und betont dann mit der Doppelung des Steigerungswortes ‚sehr' besonders Jürgen Habermas als wichtigen Bezugspunkt.

Und auch Timm Kunstreich benennt auf Nachfrage eher soziologische Klassiker als pädagogische Werke. Er sagt:

33 Die Verwendung der männlichen Form ist hier gegeben, da sich bisher nur auf männliche Autoren bezogen wurde.

> Das Alte Testament sind die Marx-Engels Werke, Neue Testament ist Watzlawick Menschliche Kommunikation und Dreitzel Das Leiden an der Gesellschaft und gesellschaftliches Leiden heute gar nicht mehr so bekannt, aber das waren damals sozusagen die heißen Renner (…) und alles was danach kommt sind die Apokryphen.
> Und so war das also sozusagen die starke Orientierung auch. Also Foucault und andere Leute kamen erst später, die habe ich also im Studium noch gar nicht zur Kenntnis genommen. Und dann kamen der Labeling Ansatz, vor allen Dinge eben Wolfgang Keckeisen, dann was heute finde ich ganz unschlagbar gut, Krappmann Soziologische Dimensionen der Identität.[34]
>
> (Transkript Kunstreich 2017)

Alle genannten Bezüge lassen sich – auch mit unterschiedlichen Definitionen des Begriffs – als soziologische Klassikerwerke einordnen. Deutlich wird auch der Bezug auf gesellschaftskritische Theorien. Mit Marx und Engels werden zunächst die zentralen Werke der Kapitalismuskritik genannt, bevor Watzlawick auf die Analyse der Mikroebene der menschlichen Interaktion folgt und dann mit dem *Labeling Approach* und den Soziologischen Dimensionen der Identität und Foucault gesellschaftliches Zusammenleben in den Fokus rückt. Alle Werke eignen sich für problemspezifische Analysen der gegebenen gesellschaftlichen Struktur.
Und auch in der biographischen Erzählung von Manfred Kappeler werden die zentralen Werke der Kapitalismuskritik als bedeutsam markiert:

> Also ja. Und dann natürlich immer wieder Marx, Marx, Marx, und Engels und, und das war großartig, ja. Ja. Heute noch lese ich die Texte von Karl Marx mit Begeisterung und verwende sie immer wieder, wenn sie mal meine Artikel in der, (.) in der Zeitschrift ‚Widersprüche' anschauen, dann werden Sie das sehen, dass das für mich immer ein ganz klarer Bezugspunkt ist in der Analyse und in der Kritik. Und im Augenblick wird der ja auch wiederentdeckt, überall.
>
> (Transkript Kappeler 2017)

Er beschreibt hier zunächst in der Vergangenheitsform und erinnert die damalige Auseinandersetzung mit den ‚Marx-Engels-Werken' als ‚großartig'. Im weiteren Verlauf wird zudem deutlich, dass diese Bezugsfiguren für ihn nicht an Relevanz verloren haben. So lese er heute noch die Texte ‚mit Begeisterung' und es sei in seinen aktuellen Artikeln immer noch dieser Bezugspunkt klar zu identifizieren.
Die von Manfred Kappeler betonte fortdauernde, erneute Lektüre von Karl Marx zeigt sich außerdem anschlussfähig für Merkmale, die der italienische Schriftsteller Italo Calvino Klassikern in seinem Buch „Warum Klassiker lesen?" zuschreibt. Die mehrmalige Lektüre, welche eine erneute Entdeckung des jeweiligen Klassikers bedeutet, ist für ihn immanent für die Konstituierung als Klassiker. Zudem nennt er Klassiker*innen Bücher, welche nie aufhören das zu sagen, was sie zu sagen haben (vgl. Calvino 2003, S. 9). Der von Manfred Kappeler formulierte Aspekt, Marx diene immer noch zur Analyse und Kritik, zeigt, wie Calvinos Perspektive auf Klassiker handlungspraktisch seinen Niederschlag finden kann.
Die Bedeutung von Marx für das kritisch-alternative pädagogische Milieu und deren intensive, sich wiederholende Lektüre wird darüber hinaus in der biographischen Erzählung mit Michael-Sebastian Honig deutlich:

34 Er bezieht sich vermutlich auf „Das kommunistische Manifest" (Marx & Engels ([1948]/2021); „Das Kapital" ([1867]/2020); „Menschliche Kommunikation" (Watzlawick et al. [1969]/2016); „Die gesellschaftlichen leiden und das Leiden an der Gesellschaft" (Dreitzel 1972); „Die gesellschaftliche Definition abweichenden Verhaltens. Perspektiven und Grenzen des Labeling Approachs" (Keckeisen 1974) und „Soziologische Dimensionen der Identität" (Krappmann 1971).

> […] in Frankfurt waren in einem Maße theorieorientiert, die sich heutige Studenten, die Praxis einfordern, im Traum nicht vorstellen können. Die Studierenden der „Roten Zelle Pädagogik" waren sowas von belesen. Das gab es überhaupt gar nicht. Die kannten ihren Marx, die lasen also die lasen, lasen
>
> *Interviewerin:* Sie auch?
>
> […] Ja ja klar, natürlich. (..)
>
> (Transkript Honig 2018)

Die Bedeutung von Marx wird hier zunächst nicht über die subjektiven Bezüge aufgegriffen, sondern gestaltet sich über eine Beschreibung der damaligen Kommiliton*innen. Mag dies zunächst als Distanzierung anmuten, zeigt sich doch die Antwort dann deutlich. Die Bejahung wird verstärkt durch ein ‚klar' und ein ‚natürlich'. Ein ‚sich Auskennen' und die Beschäftigung mit Marx wird somit auch hier als eine Selbstverständlichkeit berichtet, ähnlich wie auch bei Manfred Kappeler, der auch die Passage einleitet mit ‚dann natürlich immer wieder Marx'.
Der vermehrte Bezug auf kanonisierte Werke der Sozialwissenschaft mag auch deshalb nicht verwundern, da viele der sich später auf Professuren in der Erziehungswissenschaft befindenden Personen zunächst im Hauptfach Philosophie oder Soziologie studiert hatten, dies spiegelt sich auch im hier verwendeten Interviewsample wieder.
Manfred Liebel beschreibt sein Studium beispielsweise so:

> Hauptfach war Soziologie und das war so im Umkreis des Instituts für Sozialforschung, das heißt ich konnte noch bei Adorno studieren, zeitweise Marcuse, als der da war, Horkheimer, Habermas war da gerade so im aufsteigenden (□) ist da gerade so aufgestiegen, war nicht so eigentlich einer meiner hauptsächlichen Lehrer, war mehr so was man so sagt, Frankfurter, alte Frankfurter Schule und das war für mich sehr gut und (.)
>
> (Transkript Liebel 2018)

Und auch Kunstreich formuliert ähnlich, dass er erst später zur Pädagogik fand. Er sagt:

> Gut, und dann habe ich also diese Stelle bekommen und hab mich dann erstmal zum ersten Mal mit Pädagogik richtig beschäftigt, bis da an habe ich ja eher Soziologie, Soziale Arbeit, Foucault und dem westlichen Marxismus, vor allem Gramsci[35] auseinandergesetzt.
>
> (Transkript Kunstreich 2018)

Zwar nennt er auch die Auseinandersetzung mit der Sozialen Arbeit, jedoch sind die von ihm aufgezählten Autoren klassisch der Soziologie und Philosophie zuzuordnen.
Sicher ist für diesen häufig zu findenden ‚Seiteneinstieg' in die Erziehungswissenschaft auch die erst späte Etablierung eines Hauptfachstudienganges verantwortlich. Jedoch zeigt sich daran auch, dass sich neben der Disziplin selbst auch die Nachbardisziplinen mit Fragen von Erziehung, Bildung und Sozialisation beschäftigen und somit zum einen als Bezugsdisziplinen dienen, aber zum anderen, wie hier im Material sichtbar, auch den Einstieg in die Erziehungswissenschaft gestalten können. So änderte sich die anfangs noch skeptische Haltung der wissenschaftlichen Pädagogik oder Erziehungswissenschaft gegenüber ihren Nachbardisziplinen nicht nur durch die schon etablierten Wissenschaftler*innen, sondern auch durch die neue Generation der Studierenden, die sich dem Fach aus anderen Studienperspektiven näherten.
Zusammengefasst kann hier wieder auf analytischer Ebene der politische, gesellschaftskritische Diskursraum der Studierendenbewegung als ein Motiv für den Wandlungsprozess eingeordnet

35 Antonio Gramsci, marxistischer Philosoph.

werden. Das Bedürfnis Bildungs- und Erziehungsprozesse stärker gesellschaftlich zu kontextualisieren und somit auch vor allem Sozialisationsprozesse in den Blick zu nehmen, erwächst sicherlich auch aus einer dort vorherrschenden spezifischen Perspektive auf Gesellschaft beziehungsweise auf das Zusammenspiel von Individuum und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen.
Um weiter die Analyseebene der Karriere und Verbreitung der Sozialwissenschaften als Bezugsdisziplin für Erziehungswissenschaft in den Blick zu nehmen, lassen sich die hier über die Interviewpassagen aufgestellten Thesen stützen mit einer Untersuchung von Klaus-Peter Horn aus dem Jahr 2000. In dieser fordert er das erziehungswissenschaftliche Fachkollegium auf die „pädagogisch wichtigsten Veröffentlichungen des 20. Jahrhunderts" zu nennen (Horn 2000, S. 23). Unter den ersten zehn meistgenannten Publikationen findet sich auch Theodor W. Adornos und Max Horkheimers Werk „Dialektik der Aufklärung."

Die psychoanalytische Pädagogik als neue Bezugsfigur

Bleibt man bei den Forschungsergebnissen von Horn ist jedoch ein ganz anderer Aspekt für die hier in den Fokus genommenen Theorieentwicklungen relevant. Auf dem ersten Platz der meistgenannten Autor*innen findet sich Siegfried Bernfeld. Von 168 Erziehungswissenschaftl er*innen, die an der Befragung teilgenommen haben, nennen 42 Bernfelds „Sysiphos oder die Grenzen der Erziehung" als eine der wichtigsten pädagogischen Veröffentlichungen (vgl. Horn 2000, S. 33).
Laut Reinhard Hörster und Burkhardt Müller können bei Bernfeld zwei Rezeptionslinien verfolgt werden. Im Vorwort zu ihrem Sammelband „Jugend, Erziehung und Psychoanalyse. Zur Sozialpädagogik Siegfried Bernfelds" (1992) kennzeichnen sie Bernfeld zum einen als historisches Vorbild einer antiautoritär gewendeten marxistischen Pädagogik und zum anderen als radikaler Kritiker einer geisteswissenschaftlichen Tradition (vgl. Hörster & Müller 1992, S. 1).
Bernfeld gehört zu einem der wiederentdeckten Autor*innen aus den 1920er Jahren. Seine Schriften standen zunächst nur als Raubdrucke zur Verfügung, bevor diese dann, unter anderem von Lutz v. Werder und Reinhardt Wolff herausgegeben in einer dreibändigen März Publikation, einer breiteren Leser*innenschaft zugänglich gemacht wurden. Bernfeld steht dabei exemplarisch für eine freudomarxistische Theorietradition, zu welcher unter anderem auch Edwin Hoernle oder Wera Schmidt[36] gezählt werden können. Folgt man den Analysen von Horn zeigt sich jedoch, dass sich Bernfeld – anders als die anderen genannten –in der Erziehungswissenschaft etablierte.
Zwar wurde damals auch Sigmund Freud als Urvater der Psychoanalyse gelesen, jedoch waren es politisch linke Psychoanalytiker wie Wilhelm Reich, Siegfried Bernfeld und Herbert Marcuse, die Einzug in die damaligen pädagogischen Diskussionen des links-alternativen Milieus fanden (vgl. Kauder 2014, S. 212). Erklärbar ist dies über die Verknüpfung von Psychoanalyse und Marxismus, zudem fanden sich bei Reich und Marcuse auch Zukunftsvisionen einer Gesellschaftsveränderung, welche bei dem im Vergleich pessimistischen Freud keine Rolle spielten. Für die in weiten Teilen von einem gesellschaftlichen Veränderungswillen geprägte Studentenrevolte waren somit Reich und Marcuse dankbarere Theoretiker. Dabei orientierten sie sich besonders an Abhandlungen, die das große Ganze thematisierten und weniger therapeutische Ziele vorgaben (vgl. Kauder 2014, S. 219).

36 Wera Schmidt war eine sowjetische Psychoanalytikerin. Insbesondere mit ihrer Schrift über das Kinderheimlaboratorium Moskau, die als Raubdruck publiziert wurde, war sie eine vielgelesene Autorin im Kontext der Kinderladenbewegung. Edwin Hoernle war ein marxistischer Theoretiker, der auch pädagogische Texte verfasste und beispielsweise mit „Grundfragen der proletarischen Erziehung" im theoretischen Diskurs des kritisch-alternativen Milieus präsent war.

Siegfried Bernfeld sowie auch Wera Schmidt boten schließlich mit ihren praktischen pädagogischen Experimenten die direkten Verknüpfungen von Psychoanalyse, Marxismus und Pädagogik. Dieser Prozess der Wiederentdeckung von Bernfeld findet auch Niederschlag in den biographischen Erzählungen.
So beschreibt Manfred Kappeler:

> *Interviewerin:* Erinnern Sie sich noch was so genau sie gelesen haben zu der Zeit?
>
> (…) Also
>
> *Interviewerin:* Oder was im Gedächtnis geblieben ist?
>
> Ja klar. Also zum Beispiel Siegfried Bernfeld war ganz wichtig, die drei gelben Bände im März Verlag
>
> *Interviewerin:* Mhm (bejahend)
>
> Die meine Freunde Reinhardt Wolff und (□) Lutz von Werder rausgegeben haben. Dann diese ganzen sozialistischen Pädagogen Otto Rühle, ‚Das Proletarische Kind', Kanitz auch ‚Das Proletarische Kind' glaube ich. (.) Dann (.) diese ganze Auseinandersetzung Psychoanalyse und Marxismus war ganz großes Thema, ne. Wilhelm Reich, Bernfeld auch wieder, diese ganze Sexpol-Bewegung[37].
>
> (Transkript Kappeler 2017)

Mit Bernfeld als Aufhänger kennzeichnet Manfred Kappeler hier den für ihn hohen Stellenwert der freudomarxistischen Schriften. Doch über diese subjektive Relevanz hinaus zeigt sich mit der Äußerung ‚das war ein ganz großes Thema', dass er die genannten Schriften und Autoren für den gesamten Diskursraum, in dem er sich bewegte, als zumindest zeitweise zentral erachtete.
Ähnlich findet sich die Deskription zu Bernfeld auch bei Timm Kunstreich, der erzählt:

> Und Sie müssen sich vorstellen, dass also Bücher oder Texte, die wir lesen wollten, die kriegten wir nicht aus der Bibliothek, weil die entweder nicht gab oder sie waren in irgendwelchen verschlossenen Räumen. Also Bernfeld war nicht zugänglich in Hamburg.
> Das mussten wir erst über Lutz von Werder und Reinhart Wolff die das in Bibliotheken gefunden haben und die das kopiert hatten schwarz, Raubdrucke daraus gemacht haben.
>
> (Transkript Kunstreich 2017)

Deutlich zeigt sich an dieser Passage vor allem, dass die Beschäftigung mit diesen Schriften etwas gänzlich Neues war. Durch die Formulierung ‚in irgendwelchen verschlossenen Räumen' und die Vervielfältigung über Raubdrucke zeigt sich, welchen innovativen Charakter die Schriften hatten.
Neben Bernfeld als zentraler Figur war es jedoch die psychoanalytische Pädagogik als solche, die dazu diente, die nicht mehr als Bezugsfigur ausreichende Geisteswissenschaftliche Pädagogik zu ergänzen oder abzulösen. Auch dies zeigen die folgenden Interviewpassagen exemplarisch.
So berichtet Michael-Sebastian Honig:

> In Frankfurt, wenn das sozusagen dieses Beispiel ist für diese Rebellion in der Pädagogik oder so, dann haben die was weiß ich, Marxismus rezipiert und die haben die psychoanalytischen Pädagogen wie Aichhorn und so weiter aus den 20er Jahren rezipiert.
>
> (Transkript Honig 2017)

37 Sexpol ist die Abkürzung für Sexualpolitik und beschreibt eine von Wilhelm Reich gegründete Bewegung, die zunächst progressive Sexualaufklärung im Arbeiter*innenmilieu betrieb. Zudem wurden auch Studien zur ‚Arbeiter-Sexualität' durchgeführt. Wie auch andere Texte und Theorien Reichs kam es ab Ende der 1960er zu einer Wiederentdeckung der Schriften und zu einer Neuauflage ähnlicher Studien.

Wie im vorangegangenen Kapitel schon an einer anderen Passage dargestellt nennt er hier zunächst wieder Marx als zentrale Figur. Doch direkt daran angeknüpft beschreibt er, dass die psychoanalytische Pädagogik Teil der Rezeption innerhalb der ‚pädagogischen Rebellion' in Frankfurt war, die er hier als exemplarisch annimmt.
So berichtete auch Wilma Aden-Grossmann aus Frankfurt:

> Ich habe mich ja (.) nicht nur mit den aktuellen Fragen der Kinderladenbewegung befasst, sondern ich habe mich ja sehr viel vertiefter befasst mit der psychoanalytischen Pädagogik, wie sie so in den 20er Jahren entwickelt wurde. Auch da ist wieder Simonsohn zu nennen. Simonsohn hatte als Einziger in Deutschland die komplette Ausgabe der Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik.
>
> (Transkript Aden-Grossmann 2017)

Ganz anders als Honig beschreibt sie ihren *subjektiven* Bezug zu psychoanalytischer Pädagogik. Und auch diesen begründet sie weder durch den Zeitgeist, noch durch Kontakte zum kritisch-alternativen pädagogischen Milieu, sondern über ihren Doktorvater Berthold Simonsohn. Der jüdische, aus dem Exil zurückgekehrte, psychoanalytisch orientierte Sozialpädagoge und Jurist, so wird es an mehreren Stellen in der biographischen Erzählung deutlich und so geht es auch aus der Biographie hervor, die sie über ihn verfasst hat, hatte einen inspirierenden Einfluss auf Theoriediskussionen. So hat dieser sich nicht nur schon früh mit Kritiken an der Heimerziehung befasst, sondern sie erzählt an anderer Stelle auch:

> Theoretisch traf die [Theoriediskussion der Kinderladenbewegung Anm.F.T.] bei mir auf ein vorbereitetes Feld ich kannte Neill[38] schon bevor überhaupt der erste Kinderladen da war, denn Simmonson hatte […] eine sehr schöne Leinenausgabe und die verkaufte sich furchtbar schlecht. Simmonsohn hat dann noch eine Restauflage aufgekauft und aus dieser Restauflage habe ich dann auch ein Exemplar erstanden und das hat er im Seminar auch verkauft.
>
> (Transkript Aden-Grossmann 2017)

Hierzeigt sich, dass die kritischen Diskussionen von mehreren Seiten angestoßen wurden. So waren es keinesfalls nur die zentralen Figuren, wie Wolff und von Werder, die innovative und kritische Literatur einem größeren Kreis zugänglich machten und somit an der Etablierung neuer Klassiker*innen beteiligt waren. Neben diesen Protagonist*innen der ‚pädagogischen Rebellion' (vgl. Kappeler), waren es auch Personen wie Berthold Simonsohn, die der nachfolgenden Generation theoretische Impulse lieferten und so den Weg ebneten neue Bezugsnormen und Theoriefragmente zu schaffen. Simonsohns Einfluss auf die psychoanalytischen Auseinandersetzungen in der (Sozial)Pädagogik, auch jenseits dieser biographischen Verknüpfung, zeigt sich auch in der 1972 erschienen Festschrift „Sozialpädagogik, Psychoanalyse und Sozialkritik" anlässlich seines 60. Geburtstages. Inhaltlich werden hier die Diskussionslinien um eine Integration der Psychoanalyse und der Pädagogik aufgegriffen und diese erscheint in einer unter anderem seit 1973 von Hans Thiersch und Hans-Uwe Otto herausgegebenen Reihe mit dem Titel „Kritische Texte zur Sozialarbeit und Sozialpädagogik" (vgl. Leber & Reiser 1972). Dies scheint einen Kern der Diskussionen der Zeit zu treffen. So versuchen auch Günther Bittner und Willy Rehm in einer Wiederauflage ausgewählte Texte der „Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik" für die „[…] Psychoanalyse ihren Geltungsbereich in der Pädagogik zu bestimmen." (Bittner & Rehm 1970, S. 7). Und die Herausgabe der Schriften von Wilhelm Reich und Siegfried

38 Alexander Sutherland Neill ist Begründer der Alternativschule *Summerhill*. Sein Buch „Talking of Summerhill" hatte zunächst in Deutschland wenig Erfolg und erst die Neuausgabe mit dem Titel „Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung; das Beispiel Summerhill" wurde zu einem Verkaufsschlager.

Bernfeld und ihre Nutzung für die pädagogische Praxis, die begleitet war von einer intensiven Analyse und vernunftsgeleiteten Schlüssen, die das Handeln in den Kinderläden deutlich beeinflussten (vgl. Kauder 2014, S. 223) zeigt, wie sehr Antworten aufdrängende pädagogische Problemstellungen in der Psychoanalyse gesucht wurden.
Wie auch bei den Sozialwissenschaften als Bezugsdisziplin ist der Grund für die Vermehrte Beschäftigung mit psychoanalytischen Schriften in der Diskursgemeinschaft der Studierendenbewegung zu verorten. Der Erkenntnis- und Bewertungszusammenhang ist eng an die dortigen Diskussionen gekoppelt. Debatten um Liberalisierung von Sexualität und das Bestreben familiäre Strukturen zu reflektieren und aufzubrechen schien insbesondere für den pädagogischen Kontext als besonders anschlussfähig.
Das ein Rückbesinnen auf theoretische Ansätze aus den 1920er Jahren jedoch unzureichend ist und einer Erweiterung bedarf, merkt Manfred Kappeler in seiner biographischen Erzählung an. In der heutigen Reflektion kritisiert er die damals gewählten theoretischen Bezüge, welche oft nur in ihren gesamtgesellschaftlichen und weniger in ihren individualpsychologischen Aspekten gelesen wurden, als auch stigmatisierend:

> Was die Weimarer Pädagogen teilweise für pädagogische Auffassungen hatten bei ihrer ganzen Kritik an dem System und ihrem Gesellschaftsbezug, aber was die teilweise für Bilder von verwahrloster Jugend in den Köpfen hatten und wie die auch in diesem eugenischen Denken verstrickt gewesen sind und so, das ist mir alles erst viel später so allmählich klargeworden […] Das war uns aber Anfang der 1970er als wir die ‚E und K' gegründet hatten nicht klar, das waren die verdrängten, verbotenen, über die wurde nicht mehr geredet, die wurden totgeschwiegen, die hatten klare Gesellschaftskritik, das war unser Ansatzpunkt und was die so inhaltlich genau gedacht haben über Jugendliche und so, (.) damit haben wir uns nicht genau befasst das wäre meine Kritik von heute aus gesehen.
>
> (Transkript Kappeler 2017)

Deutlich zeigt sich hier, wie eine Lesart der Lektüre aus den 1920er Jahren, die systemkritische Aspekte in den Fokus rückt, andere problematische Aspekte verschleierte. Diese theoretischen Unvereinbarkeiten mit den eigenen Werten machten es somit auch nötig, Ansätze weiterzuentwickeln, abzustoßen oder umzudenken. So kann, wenn die Verbreitung und Karriere der Psychoanalyse in der etablierten Erziehungswissenschaft in den Blick genommen wird, natürlich – und auch hier gestützt durch die Untersuchung Horns – zunächst von einer Erfolgsgeschichte gesprochen werden. Jedoch lässt sich über diese von Manfred Kappeler erwähnte Problematik eventuell auch begründen, warum eine klassische Orientierung an den freudomarxistischen Pädagog*innen der 1920er Jahre keine gängige mehr ist, scheiterte es sowohl in einer konsequenten Anwendung auf ein kapitalistisches System als auch am teilweise normierenden Menschenbild, welches mit einer modernen pädagogisch-inklusiven Perspektive unvereinbar scheint.
Mit dem Erstarken der quantitativen Empirischen Bildungsforschung werden heute vermehrt auch neuere klassische psychologische Deutungsmuster in den Wissenskanon der Erziehungswissenschaft aufgenommen. Anders als bei den Sozialwissenschaften als Bezugsdisziplin werden psychoanalytische Theorien nicht flächendeckend als klassische erziehungswissenschaftliche Bezugsnorm angesehen, sondern es erfolgt immer wieder ein erneuter Auseinandersetzungsprozess mit einzelnen psychologischen oder psychoanalytischen Wissensfragmenten, die dann durch die diskursive Gemeinschaft auf ihre Tauglichkeit getestet werden. So etablierten sich psychologische theoretische Ansätze auch unterschiedlich in den einzelnen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen.

5.2.3 Zusammenfassung

Durch neue gesellschaftliche Herausforderungen wie die Bildungsexpansion oder Debatten um Chancenungleichheit, einer beginnenden Aufarbeitung des Nationalsozialismus und einem damit einhergehenden Infragestellen von bisherigen Theorieangeboten, entstand in der sich ausdifferenzierenden Erziehungswissenschaft und Pädagogik der Bedarf nach neuen Bezugsfiguren. Dieses in vieler Hinsicht disziplinpolitisch dynamische Klima bildet den Entstehungs- und Verbreitungszusammenhang für neue theoretische Bezüge.

Auch wenn in den hier zitierten Passagen der biographischen Erzählungen Pädagogik in den meisten Fällen diffus bleibt[39], werden vor allem zwei Aspekte deutlich:

Zum einen scheint bei den Interviewpartner*innen ein Bewusstsein darüber zu bestehen, dass diese irgendeiner Form des pädagogischen Kanons angehören und somit die Distanzierung von dieser erwähnenswert ist. Zum anderen nennen sie explizit für die Erziehungswissenschaft neue Bezugspunkte, die in ihren theoretischen Auseinandersetzungen eine Rolle spielten, die jedoch außerhalb originärer pädagogischer Texte liegen. Deutlich zeigt dies aus einer analytischen Perspektive die Existenz mehrerer Denkkollektive, welche parallel zueinander existierten und eigenen Machtkonstellationen und Dynamiken unterworfen waren, die jedoch über Akteur*innen die sich in beiden Sphären bewegten, exemplarisch sei hier Klaus Mollenhauer zu nennen, miteinander in Beziehung standen und somit auch in Teilen durch einen gemeinsamen Denkstil geprägt waren.

Bei der Orientierung an neuen Klassiker*innen in der westdeutschen kritischen Pädagogik und Erziehungswissenschaft spielen vor allem zwei Bezugsdisziplinen eine bedeutende Rolle. Zum einen die Soziologie mit in Teilen auch philosophischen Fragmenten und zum anderen die Psychoanalyse. Beide dienten, so ist über die biographischen Erzählungen deutlich geworden, dazu Gesellschaftskritik und pädagogische Ansätze zu verknüpfen. So brachte vor allem die erstarkende Sozialpädagogik das Verhältnis von Pädagogik und Politik wieder stärker in die Diskussionen ein (vgl. Aab 1972, S. 147), zum anderen waren es auch die Herausforderungen der Zeit der Bildungs- und Sozialreformen, die eine Verknüpfung pädagogischen Denkens und gesellschaftlicher Institutionen und Prozesse unumgänglich machten. Die Motive des Bedienens an neuen theoretischen Bezügen sind somit zum einen in den gesellschaftlichen Herausforderungen zu verorten, zum anderen folgten die angehenden Erziehungswissenschaftler*innen auch den Trends des kritisch-alternativen Milieus und Texte, die dort Hochkonjunktur hatten, wurden versucht für die akademische Pädagogik fruchtbar zu machen.

Betrachtet man die weitere Karriere und Verbreitung im etablierten Diskurs der Erziehungswissenschaft kann geschlussfolgert werden, dass es zu einer Melange von Psychoanalyse, Gesellschaftswissenschaft und Pädagogik kam, welche in Teilen mittlerweile in gängigen Theorieansätzen aufgegangen ist. Auch wenn Morvarid Denhavi, Julia Kurig, Andrea Wienhaus und Carola Groppe in einem 2019 erschienen Aufsatz über den Bedeutungsgewinn des Sozialen in der Erziehungswissenschaft schlussfolgern, dass „[…] in der Erziehungswissenschaft kein neuer Klassikerkanon aufgerufen wird, sondern die Referenzautoren vergleichsweise vielfältig bleiben […]" (Dehnavi et al. 2019, S. 228), zeigt sich doch ein Prozess der Veränderung des wissenschaftlichen Wissens hinsichtlich des Erkenntnisinteresses auch in den biographischen Erzählungen, der sich auch in der wachsenden Orientierung an gesellschaftlichen Problemlagen niederschlägt (vgl. Dehnavi et al. 2019, S. 221).

Dabei ist zu betonen, dass die Motive sich den neuen Bezugstheorien zuzuwenden nur in Teilen den kritischen Diskussionen der Studierendenbewegung zuzuschreiben sind, da auch die schon

39 Ausgenommen Manfred Kappeler, der dezidiert die Verstrickungen in die NS-Zeit nennt.

etablierten Lehrer*innen der Interviewten hier eine bedeutsame Rolle spielten. Exemplarisch konnte dies an den Figuren von Klaus Mollenhauer, Berthold Simonsohn und C. W. Müller gezeigt werden. Die diskursive Verschränkung eines ‚alten' Diskursraums der etablierten akademischen Pädagogik und der sich neu entwickelnden kritisch-alternativen Diskursgemeinschaft mit den ihr zugehörigen Denkkollektiven muss somit deutlich hervorgehoben werden.
Wilma Aden-Grossmann betont explizit, dass der Zugang zur psychoanalytischen Pädagogik maßgeblich durch ihren Doktorvater Berthold Simonsohn bestimmt war und Manfred Kappeler beschreibt die deutlich distanzierte Haltung C. W. Müllers zur Geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Michael-Sebastian Honig konkretisiert die Rolle Mollenhauers in seiner biographischen Erzählung:

> Ich bin (.) von Tübingen nach Frankfurt gewechselt, weil Mollenhauer da war. Und Mollenhauer, brauch ich nicht zu erklären, das ist der sozusagen meiner Meinung nach, also, wenn wir über 68 reden, eigentlich einer der prominentesten Repräsentanten dieser dritten Position zwischen dem Mainstream und diesem rebellischen Selbstverständnis.
>
> (Transkript Honig 2017)

So nennt Honig explizit eine dritte Position, die damals schon existierte. So mussten sich die Interviewpartner*innen nicht gänzlich die neuen Theoriebezüge selbst erarbeiten, sondern hatten schon Orientierungsrahmen durch Pioniere wie beispielsweise Mollenhauer und Simonsohn.
Das Suchen, Finden, Entdecken und Etablieren von (neuen) Klassiker*innen im Kontext der Disziplin aus Perspektive der jungen Wissenschaftler*innen Ende der 1960er und Anfang der 1970er kann also als ein Zusammenspiel von Neu- und Wiederentdecken von marginalisierten Positionen aus Psychoanalyse und Sozialwissenschaft und dem Orientieren an Lehrern interpretiert werden, die einer Vorläufergeneration angehörten. Es zeigt sich auch, dass es keine exklusiven, autarken Produktionsstätten von Wissen gibt, sondern die Produktion neuen Wissens oder neuer Bezüge immer eingebettet ist in schon bestehende Wissensformen und Denk- und Diskursräume (vgl. Behm et al. 2017, S. 8).
Häufig wurde und wird immer noch thematisiert, ob mit dem Bedeutungsgewinn anderer Wissenschaftsdisziplinen als Bezugstheorien eventuell der Kern der Erziehungswissenschaft bedroht sei (vgl. z. B. Fatke & Oelkers 2014, S. 8). Und auch in diesem Kapitel zeigte sich, dass es vor allem nicht originäre Texte der Pädagogik oder Erziehungswissenschaft waren, die den vorherrschenden geisteswissenschaftlichen Klassikerkanon ergänzten oder in Teilen ablösten. Doch muss dies nicht als Bedrohung wahrgenommen werden, welche die Grenzen der Disziplin verschwimmen lässt, sondern zeigt auch, dass sich eben „[…] viele Disziplinen in irgendeiner Weise mit Aspekten von Erziehung und Bildung befassen und so gleichberechtigt an Forschung und Lehre teilnehmen." (Fatke & Oelkers 2014, S. 10). Somit kann die sich auch in diesen Ergebnissen widerspiegelnde Multidisziplinarität auch als Ausgangspunkt und Motor für die disziplinäre Entwicklung der Erziehungswissenschaft gedeutet werden (vgl. Schmidt-Hertha & Tippelt 2014, S. 10 f.).

5.3 Relevanzgewinn der Handlungsforschung oder Aktionsforschung

5.3.1 Kontext

Die 1960er und insbesondere die 1970er Jahre gelten – wie einleitend angedeutet – als Zeit der ‚empirischen Wende' in der Erziehungswissenschaft. Durch ein starkes Wachstum des Faches, das sich vor allem in der Zahl der an Hochschulen im Bereich der Pädagogik Beschäftigten und

an der Studierendenzahl niederschlug, kam es auch zu einem Mehr an Qualifikationsarbeiten und Drittmittelförderungen (vgl. Leschinsky 2008, S. 75). Mitte der 1960er Jahre wurde eine ‚Arbeitsgruppe für empirische Forschung' ins Leben gerufen, die bis vor kurzem eine eigene Sektion in der DGfE stellte, heute heißt diese Sektion ‚Empirische Bildungsforschung'. Untersuchungen von Tenorth (1986) zeigten, dass sich diese Entwicklung auch im Profil der Zeitschrift für Pädagogik widerspiegelt. So wuchs in den 1970er Jahren die Bedeutung der empirischen Beiträge in der „Zeitschrift für Pädagogik", die zuvor immer von einer starken theoretischen Orientierung geprägt war, merklich an.
Eine besondere Rolle spielte hierbei die Verwendungs- und Aktionsforschung. Als Verwendungsforschung wird eine Intention der Sozialwissenschaften verstanden, die sich aus einem neuen Stand der Vergesellschaftung dieser entwickelte. Als Reaktion auf die massive Indienstnahme der Soziologie für die politische Praxis in den 1960er Jahren kam es somit zu einer Soziologisierung der Theorie-Praxis-Thematik, die sich auch in der Erziehungswissenschaft niederschlug und vor allem in Handlungs- und Aktionsforschung ihren Anwendungsbereich fand (vgl. Wingens 1988, S. 36). Hier sollen die im deutschen Raum geläufigeren Begriffe der Handlungs- bzw. Aktionsforschung verwendet werden. In diesem Kapitel soll zunächst auf die Ursprünge der Handlungs- und Aktionsforschung eingegangen und deren Geschichte dargestellt werden, bevor dann die Begrifflichkeiten und die damit einhergehenden methodischen und methodologischen Implikationen erläutert werden. In einem weiteren Schritt wird dargestellt, wie diese Form des Forschens in den biographischen Erzählungen thematisiert wird und zum Schluss ein Bogen zum aktuellen Diskurs um Handlungs- und Aktionsforschung geschlagen.

Historische Entwicklung und Bedeutungsgewinn

Die Handlungs- und Aktionsforschung ist ein Forschungsprogramm, welches versucht Klüfte zwischen Theorie und Empirie sowie Forscher*innen und Beforschten zu überwinden. Seine Ursprünge hat es in der anglo-amerikanischen ‚action-research' die sich im Kontext des Symbolischen Interaktionismus und der Forschung in der Kritischen Psychologie entwickelte (vgl. Wagner 1997, S. 261). Als Begründer der Aktionsforschung wird häufig der Sozialpsychologe Kurt Lewin genannt, der seit Mitte der 1940er Jahre mit diesem Forschungsprogramm erprobte Beziehungen zwischen unterschiedlichen ethnischen und religiösen Gruppen zu erforschen. Eine nicht unbedeutende Rolle spielte jedoch auch der US-amerikanische Sozialreformer John Collier, der zwischen 1933 und 1946 in seiner Rolle als ‚Beauftragter für Indianerfragen' versuchte eine praxisbezogene Form der angewandten Anthropologie zu betreiben (vgl. Altrichter et al. 1997, S 654).
In die Erziehungswissenschaft fand diese Forschungsrichtung Einzug, als im Zuge der Bildungsreformbewegung das Interesse an der Beteiligung der Betroffenen zunahm und in den 1970er Jahren im Kontext der Curriculums- und Unterrichtsentwicklung rezipiert wurde (vgl. Altrichter et al. 1997, S 654). Im deutschsprachigen Diskurs wurde der Forschungsstil zu Beginn der 1970er Jahre aufgegriffen, nachdem er auch im internationalen Diskurs in den 1950er und 1960er Jahren wieder etwas an Bedeutung verlor. Begründet werden kann das zunehmende Interesse an der im Deutschen anfangs als Aktionsforschung bezeichneten Praxis durch ein in der Kritischen Theorie vorherrschendes Praxis-Defizit, einen zunehmenden Anspruch sozialwissenschaftliche Forschung emanzipatorisch und demokratiefördernd zu gestalten und Forschung nicht nur als dokumentierende, sondern auch als eingreifende Praxis zu verstehen (vgl. Anastasiadis & Wrentscher 2019, S. 10). Es entstand ein, in dieser Arbeit schon im Forschungsstand ausführlich beschriebenes, Klima in dem sich der Anspruch manifestierte, mit Forschung soziale Veränderung vorantreiben zu können. Die vermehrte Etablierung der Aktionsforschung insbesondere in sozialpädago-

gischen Handlungsfeldern, aber auch in der Schulforschung, als Instrument der Reflexion und Weiterentwicklung der pädagogischen Praxis kann als ein eher deutsches Phänomen bezeichnet werden (vgl. Anastasiadis & Wrentscher 2019, S. 11), wohingegen sich die englische Aktionsforschung, welche auch nach Österreich ausstrahlte, eher auf den schulischen Kontext fokussierte und dort auch bis heute noch verankert ist (vgl. Altrichter et al. 1997, S 655). Die Etablierung in Deutschland im Kontext der Pädagogik kann damit begründet werden, dass, wie bereits erläutert, auch die pädagogische Ausrichtung der Studierendenrevolte als ein deutsches Phänomen anzusehen ist und das Aufgreifen handlungs- und aktionsforscherischer Aspekte auch auf dieses Milieu zurückzuführen ist (vgl. Hörmann 1988, S. 31).

Die Ansprüche der Aktionsforschung zum einen die Hierarchie zwischen Beforschten und Forscher*innen weitestehgehend aufzulösen und mit Hilfe der Forschung akute praxisrelevante Fragestellungen zu lösen und soziale Reformen zu initiieren schlossen passgenau an die Bestrebungen der intellektuellen Community der deutschen Studierendenbewegung. Durch dieses Verknüpfen eines wissenschaftlichen Aufklärungsanspruches mit reformerischen Praxishandelns erreichte die Aktionsforschung in den 1970er Jahren ihren ersten Höhepunkt (vgl. Hamburger 2005, S. 41). So zeigte auch eine Erhebung, dass zwischen 1972 und 1982 mehr als 400 Aufsätze und Bücher mit handlungforscherischem Inhalt erschienen (vgl. Altrichter et al. 1997, S. 655).

In den 1990er Jahren kam es dann zu einem veränderten Anspruch an die Handlungs- oder Aktionsforschung, der sich mehr an der Evaluation orientierte. Im Kontext einer eher modernistischen oder technokratischen Reformentwicklung fasste die nun als Praxisforschung deklarierte Forschungsrichtung auch in Deutschland in der Lehr- und Lernforschung Fuß (vgl. Hamburger 2005, S. 41; Altrichter et al. 1997, S 655).

Heute sind Ansätze, die auf eine Form der Aktions- oder Handlungsforschung zurückzuführen sind, stark ausdifferenziert und auch die Begrifflichkeiten haben sich verändert. So wird in der Schulforschung von *Praxisforschung* oder auch *Lehrer*innenforschung* gesprochen und in der Sozialpädagogik zumeist von *partizipativer Forschung*, aber auch die Begriffe *kooperative Sozialforschung*, *dialogische Forschung* oder *veränderungsorientierte Forschung* haben zunehmend die Begriffe der Handlungs- und Aktionsforschung abgelöst.

Was ist überhaupt Aktionsforschung? Annäherungen an einen Forschungsstil

Für die Aktionsforschung charakteristisch sind nicht so sehr einzelne methodische Schritte oder Forschungsinstrumente, mehr ist diese gekennzeichnet durch eine grundlegende Perspektive auf den Forschungsprozess und eine übergreifende Forschungsstrategie (vgl. Hamburger 2005, S. 41; Altrichter et al. 1997, S 653). Deswegen sollen an dieser Stelle drei Prämissen erläutert werden, die für das Forschungsprogramm als konstitutiv verstanden werden können. So kennzeichnet sich Handlungs- und Aktionsforschung immer durch eine Fragestellung, die sich aus einer aus der Praxis resultierenden Problemstellung ergibt, und geht darauffolgend auch mit der Intention der Praxisveränderung als Zielsetzung in den Forschungsprozess (1). Darüber hinaus strebt sie an die dichotome Subjekt-Objekt-Beziehung von Forscher*innen und Beforschten aufzulösen (2) und partizipative Strukturen sind handlungsleitend für den Forschungsprozess (3). Alle drei Prämissen sollen im Folgender kurz theoretisch umrissen werden und finden sich im Folgenden auch im empirischen Teil wieder.

So ist die Aktionsforschung *erstens* entstanden aus der Kritik am traditionell-empirischen Lager und setzte bei der Entwicklung und Suche nach Forschungsgegenständen und Fragestellungen an handlungstheoretischen Überlegungen an (vgl. Altrichter et al. 1997, S 640). Ziel ist es somit, das Forschungsfeld während des Forschungsprozesses zu verändern. Dies geschieht durch eine Partei-

nahme während des Prozesses und eine Aufhebung der Trennung von Grundlagen- und Anwendungswissens und nicht erst durch eine nachträgliche Anwendung der Forschungsergebnisse (vgl. Feltes 1988, S. 33). Die Problemauswahl und Definition erfolgt somit nicht abgeleitet aus wissenschaftlichen Erkenntnissen, sondern bildet sich von Beginn an bezogen auf die gesellschaftliche Praxis (vgl. Feltes 1988, S. 33 ff.). Die Problemauswahl orientiert sich infolgedessen an konkreten gesellschaftlichen Bedürfnissen, diese können identifiziert werden durch das Aufdecken einer Diskontinuität zwischen einem theoretischen Sollzustand und einer faktisch wahrgenommenen Realität (vgl. Hörmann 1988, S. 36). Die Verwertbarkeit der Forschung stand somit im Vordergrund, jedoch nicht im Sinne einer Optimierung und besseren Reproduzierbarkeit des Systems, sondern in Form der Etablierung von Alternativen (vgl. Feltes 1988, S. 6). Der Anspruch ist der einer tiefergehenden und nachhaltigen Veränderung von Praxis und somit einer Dekontextualisierung dominierender Generalitätsvorstellungen (vgl. Altrichter et al. 1997, S 651 f.). Forschung diente neben der Theoriebildung auch als Lösungsstrategie von praktischen Problemen (vgl. Klehm 1975, S. 4). *Zweitens* ist im Forschungsprozess der spezifische Modus von Forschung aufgehoben und weicht einem Bildungsprozess für alle im Forschungsprozess Involvierten, sowohl für Praktiker*innen und Beforschte als auch für die Forscher*innen (vgl. Hamburger 2005, S. 37). Das hierarchische Gefälle zwischen Wissenschaft und Praxis und einer daraus resultierenden Subjekt- und Objekt-Beziehung soll zugunsten einer Vereinbarung der Interessen zwischen Wissenschaftler*innen, Praktiker*innen und Betroffenen versucht werden aufzulösen. Anspruch ist demnach die Verbindung zwischen wissenschaftlichem und humanitärem Denken. (vgl. Klehm 1975, S. 4 f.). Diese perspektivische Umorientierung hatte eine Auswirkung auf die Grenzziehung zwischen Wissenschaft und Praxis und das wissenschaftliche Wissen, welches bis dato ganz selbstverständlich höher eingeschätzt wurde als das alltagsorientierte Wissen, verlor seinen Ausschließlichkeitsanspruch und die Selbstdeutungen der erforschenden Individuen wurden zur Erkenntnisquelle im Prozess der Wissensproduktion. Der Forschungsansatz der Aktionsforschung setzt voraus zu Beginn alle aus ihrer statischen Rolle der Forschenden oder zu Erforschten zu entlassen und anstatt dessen soll in einen permanenten Kommunikationszusammenhang eingetreten werden, der der Subjekt-Objekt- eine Subjekt-Subjekt-Beziehung entgegenstellt (vgl. Hörmann 1988, S. 33). Eine ständige Reflexion der Machtbeziehungen im Forschungsprozess eine Auseinandersetzung mit Herrschaftsanwendung und Herrschaftsunterworfenheit (vgl. Kersten 1988, S. 45) ist somit ebenso notwendig wie das Nachkommen der doppelten Verpflichtung der Forschung gegenüber einerseits und der Praxis gegenüber andererseits. Somit steht Aktionsforschung immer vor der Herausforderung die je eigenen Sphären der jeweils spezifischen Sozialen Ordnung sowohl des Feldes der Praxis als auch des Feldes der Wissenschaft mit zu berücksichtigen und entstehende Konflikte im Forschungsprozess transparent auszuhandeln (vgl. Hamburger 2005, S. 46).
Der *dritte* Aspekt, welcher die Aktionsforschung kennzeichnet und direkt an die letzten Prämissen anknüpft, ist die partizipative Ausrichtung im Forschungsprozess. Die zu Erforschenden sollen neben der schon beschriebenen Zielsetzung und Problemdefinition auch am gesamten Prozess der Forschung, wie der Methodenwahl und der Auswertung sowie dem Umgang mit den Forschungsergebnissen beteiligt werden (vgl. Hörmann 1988, S. 33). Auftraggeber der Forschung, Forscher*innen und Betroffene sollen den Forschungsprozess in wechselseitiger Übereinstimmung koordinieren. Dazu gehört neben dem Strukturieren des Problems durch die Beteiligten selbst auch das Treffen von Konsensentscheidungen während des Prozesses und die kooperative Bewertung von Problemlösungen und das Miteinbeziehen in alle Entscheidungsprozesse (vgl. Klehm 1975, S. 128 ff.). Angestrebt wird eine gleichberechtigte kooperative Zusammenarbeit zwischen Forscher*innen und Praktiker*innen und Betroffenen. Somit ist die Qualifizierung der Forscher*innen im Hinblick auf

ihre Kenntnisse über die Praxis sowie die Qualifizierung der Praktiker*innen und Betroffenen im Hinblick auf Forschungswissen hochrelevant (vgl. Hamburger 2005, S. 45).

Für die Erziehungswissenschaft haben diese drei Grundprämissen eine jeweils doppelte Funktion, was vielleicht auch erklären mag, warum der Forschungsstil hier besondere Erfolge zu verzeichnen hatte, denn neben den beschriebenen für den Forschungsprozess relevanten Schlussfolgerungen tangieren diese Aspekte auch die Ebene der inhaltlichen, theoretischen Diskussionen der Erziehungswissenschaft. So orientiert sich Erziehungswissenschaft, vor allem seit der realistischen Wende, deutlich an gesellschaftlichen Anforderungen an Erziehung und Bildung: Problemstellungen, die Forschungsvorhaben initiieren, begründen sich fast gänzlich in aktuellen Fragestellungen mit denen sich das gesellschaftliche Erziehungs- und Bildungssystem konfrontiert sieht. Zum zweiten setzt sich die wissenschaftliche Pädagogik mit hierarchischen oder eben demokratischen Subjekt-Objekt- oder Subjekt-Subjekt-Beziehungen auf der Mikroebene von Erziehungs- und Bildungsprozessen auseinander. Immer in dem Bestreben Autoritäts- und Machtverhältnisse zu begründen, eventuell als konstitutiv zu kennzeichnen oder auch zu brechen oder zu negieren.[40] Soziale Ordnungen zum Gegenstand der Reflexion zu machen, ist somit auch immer ein wichtiger Aspekt erziehungswissenschaftlicher Forschungs- und Theoriediskurse.
Ähnlich verhält es sich auch mit dem hier als dritten, die Aktionsforschung kennzeichnenden Aspekt genannten Punkt der Partizipation. Insbesondere in Feldern der Sozialen Arbeit, aber auch darüber hinaus, gilt Partizipation als grundlegendes Handlungsprinzip der fachlichen Orientierung (vgl. Anastasiadis & Wrentschnur 2019, S. 12). Somit ist das hier für den Forschungsprozess angestrebte Ziel der partizipativen Beteiligung darüber hinaus auch in einem normativen Sinne für die Gestaltung pädagogischer Kontexte aus einer fachlichen Perspektive fest verankert.
So zeigt sich die Programmatik der Aktionsforschung als ein Konzept, dass über seine Forschungslogik hinaus theoretisch anschlussfähig für die Erziehungswissenschaft ist. Im Folgenden soll – auch hier den drei aufgestellten Grundprämissen der Aktionsforschung folgend – aufgezeigt werden wie und aus welchen Gründen und in Bezug auf welche Forschungsfelder sich diese im Kontext des alternativ-kritischen Forschungsmilieus der Erziehungswissenschaft ab Anfang der 1970er Jahre etablierte.

5.3.2 Blick ins Material

Die Beschreibungen von Forschungspraxis dokumentiert sich in den biographischen Erzählungen an unterschiedlichen Stellen. Zum einen wird der berufliche Alltag der Interviewten hiermit beschrieben, zum anderen erfolgen über diese auch Themenaufgriffe sowie wissenschaftliche Positionierungen. Im Folgenden soll anhand der aufgestellten drei Grundprämissen der Aktionsforschung aufgezeigt werden, wie diese ab Beginn der 1970er Jahre diskutiert wurde und Einzug in die gängige Methodologie der Erziehungswissenschaft fand.

Überwindung der Grenze zwischen Wissenschaft und Praxis

Mit dem im Forschungsstand ausführlich beschriebenen Anspruch an Wissenschaft, gesellschaftsverändernd zu wirken, kam es auch dazu, dass die klaren Grenzen zwischen Wissenschaft und Praxis überwunden werden mussten. Diesen Anspruch an ihre Forschungstätigkeit formulieren auch die Interviewpartner*innen an unterschiedlichen Stellen deutlich. Michael-Sebastian Honig, der nach seinem Abschluss seine wissenschaftliche Karriere am DJI begann, erzählt über die erste Phase seiner Arbeit dort:

40 Beispielhaft sei hier die Antipädagogik genannt.

> Also die Leute, die im DJI waren, die Leute im DJI im Deutschen Jugendinstitut in den 70er Jahren, das waren lauter Leute, die aus dem aus den verschiedenen Münchner sozialen Bewegungen kamen: aus der Frauenbewegung, aus der Gemeinwesenarbeit, aus der was weiß ich. Und die dort sozusagen (.) in einem Praxisfeld vorhatten Gesellschaftsveränderung als Wissenschaft zu betreiben. Und diese Form (.) der wissenschaftlichen Begleitung von Praxisprojekten, das war eigentlich die klassische Form von Forschung, die das DJI dort gemacht hat.
>
> (Transkript Honig 2017)

Einleitend beschreibt er hier zunächst die personellen Kontinuitäten zwischen den verschiedenen Feldern der Sozialen Bewegung und den am DJI-tätigen Personen. Er erwähnt diesen Ursprung der am DJI arbeitenden um damit auch die von ihm formulierte neue Intention, die mit der Forschung verknüpft war, dazulegen. Die nach ihm ‚klassische Form der Forschung', die das DJI damals verfolgte, war verbunden mit dem Anspruch zur Veränderung der Gesellschaft beizutragen. Es war demnach nicht die Produktion von rein wissenschaftlichem Wissen, also der Bildung von Theorien, sondern es gab eine Zielsetzung wissenschaftliche Forschung als für die Gesellschaftsveränderung nutzbar zu betreiben. Michael-Sebastian Honig beschreibt die Forschungsumgebung und die Zielsetzung des DJI noch weiter:

> Als ich dahin kam, war nämlich noch die Vorstellung, man könne gewissermaßen eine Art von Sozialwissenschaft zwischen Universität und politischer oder sozialer Arbeit etablieren.
>
> (Transkript Honig 2017)

An dieser Stelle wird deutlich, dass es sich bei dieser Art der Forschung, die er schon im ersten Zitat beschreibt, um ein Konzept mit Innovationscharakter handelte. Er bezeichnet dies nicht als einen Ansatz, der darauf hindeuten würde, dass ein bereits etabliertes Konzept angewandt werden sollte, sondern er spricht von einer ‚Vorstellung' die politische mit einer sozialpädagogischen Perspektive zu Verknüpfen. Durch die Verwendung der Konjunktion ‚zwischen' verweist er auch deutlich über eine bestehende Grenzziehung, deren Überwindung man sich als Aufgabe gesetzt hatte.
Donata Elschenbroich, die auch am DJI tätig war, beschreibt in ihren Ausführungen eine ähnliche Forschungsumgebung, die sich unter anderem durch einen engen Bezug der Wissenschaftler*innen zu ihrem Arbeitsgebiet auszeichnete. Um diese ‚besondere' Forschungsumgebung zu kennzeichnen kontrastiert Donata Elschenbroich ihre Eindrücke von damals mit ihren aktuellen Eindrücken von wissenschaftlicher Arbeit:

> Die haben jetzt heute 250 Mitarbeiter die alle sehr stark meines Erachtens abarbeiten oder nacharbeiten, was die Ministerien vorgeben so als Themen. Und wir hatten damals wirklich, im Vorschulbereich das Gefühl, dass wir wirklich neue (.) Inhalte entwickeln können und dann neue (.) Maßstäbe setzen können. […] Also vor allem dann auch das Gastarbeiter Thema war ein ganz (.) persönliches Thema, auch was sind andere Kulturen, was ist mit denen, bleiben die hier oder (.) was lernen wir vielleicht von denen. Also solche Fragen waren einfach (.) weniger vorbearbeitet und (.) konnten mit mehr Spontanität, mit mehr (.) persönlichem Engagement aufgerollt werden, als heute.[41]
>
> (Transkript Elschenbroich 2018)

Sie leitet ihre Beschreibung ein, indem sie die unterschiedlichen Arbeitsbedingungen in der Wissenschaft darstellt. Diese führen nach ihrer Ansicht auch dazu, dass Forschungsthemen zunächst eher von Auftraggeber*innen gesetzt werden und auf der anderen Seite durch kurze

41 Diese Passage ist in Teilen schon in Kapitel 5.1 aufgenommen worden, wird hier jedoch erneut mit einem anderen Analysefokus aufgegriffen.

Beschäftigungszeiten der Mitarbeiter*innen diese nicht verknüpft sind mit persönlichem Engagement. Vergleichend beschreibt sie ihre eigene Arbeit am Thema Gastarbeiter*innen[42], das für sie ein persönliches Thema und mit ihrem Engagement verknüpft war. Die Passage ‚was ist mit denen, bleiben die hier' kennzeichnet zudem, das politische Fragestellungen, hier die von Aufenthaltsgenehmigungen von Arbeitsmigrant*innen, im Forschungsprozess eine Rolle spielten. So zeigt sich hier auch exemplarisch die von Michael-Sebastian Honig eher aus einer Meta-Perspektive und mit Abstand erzählte Forschungsumgebung – er spricht von ‚die Leute die da hinkamen' – in einem spezifisch biographischen Beispiel.
Auch Thomas Ziehe beschreibt über seine Beschäftigung mit Jugendforschung, dass für ihn das Zusammenspiel zwischen Forschung und praktischer Arbeit eine besondere Rolle spielte:

> Ich mache an der Uni Jugendforschung und zehn Stunden unterrichte ich Jugendliche und mache mir darüber meine Gedanken und so weiter. […] Interessante Fragen waren (.) was ist in der Lebenswelt der Jugendlichen los, das geht von Subkulturen, bis über (.) psychische Strukturen, die sich verändert haben. Also die Jugendforschung fand ich dann auf dieser Ebene hochinteressant und weil ich nur dauernd auch mit den Jugendlichen als Schüler zu tun hatte, war das eigentlich gut verzahnt.
>
> (Transkript Ziehe 2019)

In dieser Passage macht er deutlich, dass sich sein Interesse für Jugendforschung auch aus seiner praktischen Tätigkeit als Lehrer an einem Gymnasium speiste. Er bezeichnet diese beiden Bereiche als ‚gut verzahnt'. Die Metapher der Verzahnung beschreibt hier ein Verhältnis zwischen einem theoretischen und praktischen Betätigungsfeld, was auf eine Verknüpfung, Verbindung und gegenseitige Beeinflussung hinweist, wie es als charakteristisch für die Handlungs- und Aktionsforschung gilt. Dass ihn seine praktischen Erfahrungen motivierten sich auf den Themenbereich Jugendforschung zu fokussieren, zeigt auch die schon von Donata Elschenbroich und Michael-Sebastian Honig erwähnte Verbindung zum Forschungsgegenstand.
Heide Kallert macht in ihren Erzählungen auf einen weiteren Bereich aufmerksam, bei dem die Verbindung zwischen Empirie und einem Praxisfeld eine besondere Rolle spielt. Wurde bisher nur der Bereich der Forschungstätigkeit selbst berücksichtigt, rückt Heide Kallert den Bereich der Lehrtätigkeit noch mehr in den Fokus. Sie berichtet zunächst von ihrem allgemeinen Interesse für den neuen Forschungsansatz der Handlungs- oder Aktionsforschung, bevor sie darauf eingeht, dass sich dieses Interesse auch in ihrer Lehre niederschlug:

> Viel habe ich aber auch (.) zur Methodik von Empirie gemacht. Ich habe mich sehr beschäftigt mit Aktionsforschung und (.) wissenschaftlicher Begleitung und so. Und da haben wir dann oft (.), mit dieser Lehre über die Methoden ein wirkliches Projekt verbunden. Das fanden die Studierenden dann ganz (.) attraktiv, dass, (.) sie zu was Richtigem (lacht) (.) woraus auch was gemacht wurde (.) die Methode gelernt haben. Und (.) das war dann im Diplom doch ein bestimmter Zweig, den alle machen mussten und da habe ich relativ viel in dem Bereich auch gemacht. Eben das Interesse an Empirie und Praxis mit den methodischen Fragen mit denen ich ja sowieso immer in meinem Forschungsteam mich auseinandergesetzt habe verbunden. Und (.) alle die Diskussionen die es damals gab und eigentlich bis heute gibt, wie distanziert oder involviert soll der Forscher sein soll.
>
> (Transkript Kallert 2018)

42 Dieser Begriff entspricht nicht einer zeitgemäßen diversitätssensiblen Sprache, wird jedoch hier als ‚Quellenbegriff' verwendet.

Nachdem sie einleitend benennt, dass sie sich viel mit Aktionsforschung befasst habe, zeigt sie auf, wie dies auch Einzug in die Lehre gefunden hat. Sie greift in einer Anspielung auf das häufig von studentischer Seite verwendete Narrativ nicht nur Theorie, sondern ‚etwas Richtiges' lernen zu wollen zurück um darzustellen, dass sie diesem mit der Verbindung des Lernens einer Methode an einem konkreten Forschungsprojekt begegnete. Sie nennt hier explizit das Verbinden der Interessen an Empirie und Praxis als wesentlich. In der Arbeit mit den Studierenden überwindet auch sie die schon in den anderen Passagen angeklungene unsichtbare Grenze zwischen Theorie, Methodologie und pädagogischer Praxis.
Alle Passagen sind Beispiele dafür eine vorherrschende Ordnung des dichotomen Verhältnisses von Empirie und Praxis zu überwinden. In den Beispielen von Michael-Sebastian Honig und Donata Elschenbroich wird zudem deutlich, dass sich die Fragestellungen und Forschungsfelder aus einem gesellschaftspolitischen Interesse heraus entwickelten. Somit spiegelt sich in den biographischen Erzählungen deutlich der veränderte Bezug zur Praxis und eine Problementwicklung nicht aus theoretischer Perspektive, sondern häufig generiert aus dem Praxisfeld, wieder und auch die gesellschaftspolitische Verwertbarkeit wird vor allem in den ersten beiden Beispielen sichtbar.
Übertragen auf die in dieser Arbeit unterstützend für den Interpretationsprozess angelegten vier Strukturdimensionen, kann an den exemplarisch ausgewählten Passagen insbesondere die Dimension des Entstehungszusammenhangs aufgezeigt werden. Das Aufkommen der Diskussionen über einen anders verorteten Forschungsansatz hat sich problemzentriert entwickelt. Darüber hinaus wird hier mit der Beschreibung der engen diskursiven Verschränkungen zwischen praktischen, wissenschaftlichen sowie politischen Herausforderungen auch die Akteur*innenebene beleuchtet. Neben den hier im Zentrum stehenden für ein wissenschaftliches Denkkollektiv Sprechenden zeigt sich, dass sich das neue Forschungsparadigma nicht isoliert im akademischen Spezialdiskurs transformierte, sondern durch die Problemzentrierung zum einen und die Einbindung der Akteur*innen in der Praxis zum anderen über die Diskursräume hinaus erstreckte und sich daraus auch ableiten lässt, dass unterschiedliche Wissensformen wechselseitig in Interaktion traten, während ein so organisierter Forschungsprozess weiter an Popularität gewann und sich als das Denkkollektiv übergreifender Denkstil formierte.

Auflösung der Subjekt-Objekt-Beziehung zwischen Forschenden und Forschungsgegenstand und Partizipation als grundlegendes Forschungsparadigma

Eine Verbindung zwischen dem Praxisfeld und der theoretisch-empirischen Arbeit ist auch für die angestrebte Auflösung der Subjekt-Objekt-Beziehung zwischen Forscher*innen und Beforschten elementar. Nur durch einen engen Bezug zum Feld und den sich dort bewegenden Personen und dem Einbezug dieser, kann versucht werden diese zu überwinden. Diese Auflösung oder Aufweichung der Subjekt-Objekt-Beziehung ist nur durch eine partizipative Gestaltung des Forschungsprozesses einlösbar.
Manfred Liebel, der mittlerweile etabliert und anerkannt ist für seine zahlreichen Projekte der partizipativen Forschung mit Kindern, erzählt hierzu aus seiner Forschung zum Thema ‚Kritische Kinderrechte':

> Und (.) der Plan war, dass die Leute dann, die zu dieser akademischen Veranstaltung kommen danach auch als Beobachter und Gesprächspartner an dem Kindertreffen teilhaben. Dass die Kinder diese Ressource sozusagen nutzen können für sich und umgekehrt, die Wissenschaftler auch eine praktische Erfahrung machen.

(Transkript Liebel 2018)

Er beschreibt hier, wie die Kinder, die in diesem Fall die Beforschten repräsentieren, vom akademischen Wissen profitieren sollten und gleichzeitig die Forscher*innen durch den Bezug zu den Kindern einen Einblick in die Praxis bekamen. Durch diesen angestrebten wechselseitigen Bildungsprozess und eine direkte Interaktion jenseits des Forschungszusammenhangs, werden die klaren Grenzen der beiden Felder aufgelöst und die Kinder rücken für die Forscher*innen aus einer Forschungsobjektperspektive in eine Position als handelnde Subjekte. Manfred Liebel begann seine Forschung zu Kinderrechten in den 1980er Jahren in Nicaragua.[43] Vor allem inspiriert durch eine von den Kindern formulierte Kritik am Verbot der Kinderarbeit, da dies in ihrer Lebensrealität nicht umsetzbar schien, begann er seine Forschungen im Bereich ‚Kritische Kinderrechte'. Aus einem Projekt in Nicaragua, welches er betreute, erzählt er beispielhaft:

> Ah ja und ich war an dem Punkt, Co-Forscher, Kinder als Co-Forscher und Kinder als Forscher. Ich habe das zum Teil erlebt in einem Viertel, wo ich war da in Nicaragua war, da ging es irgendwie einmal darum (.) wie man erreichen kann, dass da nicht ständig aufs neue Malaria ausbricht
>
> *Interviewerin:* Mhm (bejahend)
>
> (..) Und das war ein Thema was die Kids interessiert hat. Das hat sie auch selber betroffen, weil die ja auch Malaria kriegen konnten. Und (.) wir haben da also darüber geredet (.) und uns gemeinsam Gedanken darübergemacht, was eigentlich in dem Viertel gemacht werden kann. […] Dann haben die nicht nur Vorschläge gemacht, sondern haben auch angefangen das umzusetzen. Die haben eine Kampagne organisiert und waren sozusagen Protagonisten in diesem Prozess.
>
> *Interviewerin:* Ja und Experten auch als eigene//Experten in diesem Prozess.
>
> Ja genau, die haben da Forschung gemacht//Also gut, wir haben das unterstützt oder ich habe das unterstützt, habe gesagt hört zu jetzt geh mal rum mach mal eine Befragung, wie die Leute mit ihrem Müll umgehen und so weiter und guck mal, mach mal eine Erkundung des Viertels, wo sich da Wasserpfützen immer wieder neu bilden und so.
>
> *Interviewerin:* Ja.
>
> […] Und das haben die gemacht. (.) Ja das haben die gemacht und wir haben das eben gemeinsam ausgewertet (.) und dann auch (.) haben da sozusagen eine Broschüre gemacht, sogar mit Fotos und allem und haben das dann im Viertel verteilt. (.)
>
> (Transkript Liebel 2018)

Manfred Liebel führt einleitend die Bezeichnung von ‚Kindern als Co-Forscher' ein. Im weiteren Verlauf der sehr langen, doch an dieser Stelle in Gänze notwendigen, Passage zeigt er an einem Projekt auf, wie Kindern eine Möglichkeit eröffnet wurde, eine für ihre Lebenssituation relevante Forschung selbst durchzuführen. Anknüpfend an die theoretischen Vorbemerkungen zur Aktionsforschung wurde in diesem Projekt die Fragestellung aus einem akuten gesellschaftlichen Problem heraus entwickelt. Weiter den Grundprämissen der Aktionsforschung folgend, wurde diese dann gemeinsam mit den Beforschten bearbeitet und bis hin zum finalen Endprodukt des Prozesses gemeinsam durchgeführt. Die Beforschten traten, zumindest in den retrospektiven Einschätzungen von Manfred Liebel, als Expert*innen für ihre eigene Lebenslage ein, wodurch auch eine Hierarchisierung von akademischem und Alltagswissen überwunden werden kann.
Anschließend an diesen Aspekt der Überwindung der Hierarchisierung von Wissen führt er noch ergänzend aus:

43 Auch wenn dieser Zeitraum je nach Definition jenseits der ‚langen 1968er' einzuordnen ist, zeigt sich das Engagement von Manfred Liebel als für diese Arbeit relevant, denn seine politische Sozialisation, die auch als Ursprung für seine Tätigkeiten in Nicaragua eingeordnet werden kann, ist den ‚langen 1968ern' zuzuordnen.

Und ich finde das ist ein Potenzial. Nur innerhalb des akademischen Denkens geht es immer in die Richtung, dass die Akademiker Spezialisten sind und die Kids, wenn sind (.) Informationsquellen
[…] Als was werden sie als Experten behandelt? Im Grunde genommen nur als Informationsquelle

Interviewerin: Ja

Und das ist für mich auch entwürdigend und erschöpfend das auch was Anderes möglich wäre. (.) Also das Subjekt in seinem Potenzial wahrzunehmen. Und wird auch nicht dem gerecht, was die Kids selber davon haben könnten, auch lernen könnten

Interviewerin: Mhm (bejahend)

Und natürlich dann im Ergebnis auch umsetzen können. So in dem Sinne verstehe ich Forschung. Und da gibt es viele Beispiele, die allerdings in der akademischen Welt nicht immer so, als solche Anerkennung finden.

(Transkript Liebel 2018)

Zunächst kennzeichnet Liebel durch die Formulierung ‚Und das ist ein Potenzial', dass er den im Projekt beschriebenen Forschungsansatz und insbesondere die Rolle der Kinder als Expert*innen als Bereicherung einstuft. Zudem werden in dieser Passage die weiteren, vorher nur am Beispiel erläuterten, Aspekte noch einmal projektübergreifend als eine Form der Forschungsideologie oder des Forschungsethos formuliert. Manfred Liebel problematisiert hierbei jedoch, dass innerhalb des ‚akademischen Denkens' die Beforschten in der Regel in einer Position der Objekte bleiben. Hierbei scheint er sich selbst in einer Zwischenrolle zwischen diesen von ihm als ‚akademischen Spezialisten' eingeordneten Personen und den als Objekt degradierten Beforschten zu bewegen, denn er kennzeichnet seine Anstrengungen dieses Verhältnis aufzuheben als ermüdend. In dieser Perspektive sieht er zum einen eine vergeudete Chance von diesen als Expert*innen zu profitieren und zum anderen bezeichnet er eine objektreduzierende Perspektive auf Beforschte als für diese entwürdigend. Im letzten Teil des Zitats wird zudem von ihm angesprochen, was er als Sinn der Forschung versteht. Er sieht diese als einen Prozess, in dem die Beforschten auch etwas lernen und in der Praxis umsetzen können. Er kennzeichnet diese somit deutlich als handelnde Subjekte und durch das Ziel des Übertragens in die Praxis wird wieder eine Perspektive auf Forschung als eingreifende gesellschaftsverändernde Option aufgezeigt. Abschließend verweist er darauf, dass Projekte, welche sich den von ihm formulierten Forschungsansprüchen unterwerfen, zudem in der ‚akademischen Welt' nicht immer auf Anerkennung stoßen. Aufschlussreich an dieser Passage ist neben seinem klar formulierten Anspruch, dass hier nicht nur eine Grenzziehung zwischen Forscher*innen und Beforschten gezogen wird, sondern dass er mit seiner Formulierung der ‚akademischen Welt' auch eine Grenze zieht zwischen dieser und einer praktischen, oder alltäglichen Welt, in der die Forschung betrieben wird.
Ein ähnlicher Bericht, der exemplarisch aus dem Projekt zur Begleitforschung während der Anfangszeit des ersten Frauenhauses in Berlin stammt, findet sich in den biographischen Erzählungen von Carol Hagemann-White:

Also die waren an einer Forschung, die (.) Rückkopplung in die Praxis macht interessiert.

Interviewerin: Ja.

Und das war sehr gut vereinbar mit der Haltung des Teams, die allerdings auch Kollektiv sein wollten und auch beschließen wollten, dass alles aber auch alles, was die Begleitforschung tut auch im Kollektiv des Gesamtplenums entschieden wird.

(Transkript Hagemann-White 2018)

Zunächst wird in dieser ersten Passage der Erzählung der Anspruch deutlich, dass auch die Praktiker*innen über die Gestaltung des Forschungsprozesses mitbestimmen. Das kennzeichnet deutlich die auch im Projekt von Manfred Liebel anvisierte Überwindung einer Objektperspektive auf im Praxisfeld beteiligte Personen. Schon hier wird über diese Verankerung der Mitbestimmung die Grenzziehung zwischen Forscher*innen als Subjekte und Beforschten als Objekte aufgehoben. Durch den Begriff der ‚Rückkopplung' beschreibt auch sie das Ziel der Forschung als eines, welches an die Optimierung des Praxisfeldes und somit auch an einen Gewinn für die ‚Beforschten' gekoppelt ist. Mit den Begriffen des ‚Kollektivs' und ‚Gesamtplenums' werden typische Schlagwörter genutzt, die in linken Strukturen basisdemokratische und radikal partizipative und nicht hierarchisierte Bereiche kennzeichnen sollen.
Neben dieser Beschreibung des Anspruchs die Praktiker*innen an der Forschung zu beteiligen, bestand auch ein wechselseitiger Anspruch, der Carol Hagemann-White als Wissenschaftlerin verpflichtete, sich an der praktischen Arbeit zu beteiligen:

Ich hatte allerdings auch natürlich beginnen müssen, mit praktischer Arbeit. Den ersten Arbeitstag durfte ich den Keller aufräumen mit den Spenden. (.) Worüber ich ganz froh war, weil ich keine Ausbildung in der Sozialen Arbeit hatte.

Interviewerin: Mhm (bejahend)

Also es (lacht) war beruhigend, etwas machen zu können, was ich dann kann.

Interviewerin: (lacht)

Schränke ausräumen und abwischen, kriege ich hin. (.) Und dann war das erst so: Alle sollten je einen Tag in der Woche an der Wissenschaft arbeiten, das funktionierte natürlich nicht. Sondern an dem Tag an dem man da frei hat von vom Team, da hat man erst seine Wäsche gewaschen und so. Und dann haben wir uns darauf geeinigt, dass eine Vierergruppe für anderthalb Jahre bis zum Zwischenbericht außerhalb des Hauses in der Begleitforschung arbeitet, aber immer bei den Teamsitzungen dabeisitzt, und danach wechselt das. (□) Und bei dem Wechsel, als das wirklich darum ging, dass da ein Abschlussbericht geschrieben werden musste, sind nur diejenigen, die auch einen Hochschulabschluss hatten, überhaupt bereit gewesen.

Interviewerin: Mhm (bejahend)

Das zu versuchen. Also da merkte man auch viel und auch bei dem Abschlussbericht selbst, wie (.) wie sehr Kollektivansprüche dann brechen, wenn etwas öffentlich werden soll und der eigene Name drunter steht.

(Transkript Hagemann-White 2018)

Dieser Abschnitt zeigt zunächst wieder die deutliche Grenzziehung zwischen theoretischer und praktischer Arbeit. Carol Hagemann-White als Soziologin beschreibt, dass sie erleichtert war ‚Hilfstätigkeiten' zu übernehmen, da sie sich für pädagogische Arbeit nicht durch ihre Ausbildung qualifiziert fühlte. Durch ihr aktives Eintreten und Handeln im beforschten Feld wird diese Grenze jedoch durchbrochen. Dieser Abschnitt konkretisiert darüber hinaus wie ein Forschungsprozess, der diese Grenzen beidseitig durchbricht, gestaltet werden kann. Carol Hagemann-White erläutert den gesetzten Anspruch der beidseitigen Partizipation am jeweils gegenseitigen Arbeitsbereich und zum Schluss auch die Probleme, die mit diesem Anspruch einhergehen können. Zu Beginn schildert Carol Hagemann-White zunächst ihre Tätigkeiten und verweist auch auf ihre Handlungsunsicherheit und fehlenden Kenntnisse bezüglich der praktischen pädagogischen Arbeit. Im weiteren Verlauf wird der Aushandlungsprozess und das Finden einer geeigneten Lösung für die aktive Beteiligung der Praktiker*innen an der Forschung beschrieben. Zum Ende hin wird deutlich, dass hier, anders als in den Berichten von Manfred Kappeler, das Endprodukt der Forschung doch alleinig durch die Akademiker*innen gestaltet

wurde, wodurch die Macht- und Hierarchieebene zwischen Forscher*innen und der im praktischen Feld Tätigen erneut an Gewicht gewinnt. Dennoch wird durch den starken Einbezug aller am Forschungsprozess Beteiligten und die Verankerung von Möglichkeiten der Mitsprache und Gestaltung eine Subjekt-Objekt-Beziehung im klassischen Sine aufgeweicht.
Auf eine an der Subjektausrichtung orientierte Forschung geht auch Timm Kunstreich ein. Formuliert Manfred Liebel noch deutlich einen wahrgenommenen Mangel an Anerkennung des Potenzials dieser die Adressat*innen involvierenden Forschung und auch Carol Hagemann-White beschreibt wie die Ansprüche an diesen Forschungsansatz – zumindest in der Radikalität – brechen, sieht Timm Kunstreich hier eine mittlerweile in der Erziehungswissenschaft etablierte Praxis:

> Aber ich glaube in der etablierten Erziehungswissenschaft, wenn ich mal gukke, sozusagen (..) ist also diese Subjektorientierung auch in der Kindheitsforschung überall, man findet einen Stand der kaum mehr zurückzudrehen ist. Der wird jetzt modifiziert werden und vielleicht wird der auch noch verfeinert, aber ich glaub das ist eine starke Position.
>
> (Transkript Kunstreich 2017)

Er sieht die Subjektorientierung im Forschungsprozess als eine Richtung, die zwar veränderbar ist, die jedoch mittlerweile einen hohen Stellenwert besitzt, der aus seiner Perspektive auch nicht nur von vorübergehender Dauer sei. So hat sich aus seiner Perspektive ein neues Forschungsparadigma verankert.
Dass sich eine die subjektiven Perspektiven der Beforschten stärker berücksichtigende Forschung auch über die 1970er Jahre hinaus etabliert hat, zeigt auch der Bericht über ein aktuelles europäisches Forschungsprojekt zum Thema Gewalt gegen Frauen von Carol Hagemann-White. Formuliert sie in den vorangegangenen Passagen zwar die Probleme und das Scheitern eines Kollektivanspruches in der radikalen Umsetzung, wird hier doch deutlich, dass sich Grundperspektiven einer auf Partizipation der Beforschten angelegten Forschung, die auch deren Perspektiven auf die Realität in den Fokus rücken, in ihren Forschungsansätzen dauerhaft etablierten.
Sie reflektiert darüber und sagt:

> Weil ich hatte viel aus der Begleitforschung gelernt und unter Anderem, dass man eigentlich nur Informationen bekommt, wenn man zum Austausch bereit ist, wenn man auch was anbietet.
>
> *Interviewerin:* Mhm (bejahend)
>
> Und das gilt auch für die europäische Ebene eine andere Form von Praxis ist das dann natürlich. Es ist nicht der direkte Kontakt mit den betroffenen Frauen.
>
> *Interviewerin:* Mhm (bejahend)
>
> Aber es ist durchaus eine Form von aus der Praxis heraus, auch vertiefte und differenzierte Erkenntnisse zu bekommen.
>
> *Interviewerin:* Mhm (bejahend)
>
> Wir haben darauf geachtet, Frauen, die Intervention erlebt haben, soweit wie irgend nur geht in, in dem Wortwahl und konzeptionellen Verständnis wie sie ihre Geschichte erzählt haben widerzuspiegeln, also nicht, nicht zu interpretieren. Wir haben natürlich auch, weil manche Frauen sprachliche Barrieren hatten.
>
> *Interviewerin:* Mhm (bejahend)
>
> Auch manchmal sozusagen den Satzbau verbessert. (lachend)
>
> *Interviewerin:* Ja
>
> Dass man es lesen kann. Aber es ist insofern schon eine Mischung der Stimme der Wissenschaftlerin mit der Stimme der betroffenen Frau oder Jugendlichen, aber ich würde eine gewisse Authentizität dafür in Anspruch nehmen.
>
> (Transkript Hagemann-White 2018)

Sie thematisiert den Abschlussbericht des Projekts (vgl. Kavemann et al. 1999) und schreibt diesem eine Besonderheit zu, da er nicht Interpretationen über die Beforschten enthält, sondern die Beforschten mit ihren eigenen Deutungsmustern dargestellt werden. Einleitend verweist sie wieder auf die Zeit der Begleitforschung im Frauenhaus und verortet diese als Ausgangspunkt für den Erkenntnisgewinn darüber, dass in einem Prozess des Austauschs zwischen Forscher*innen und Beforschten Informationsgewinn möglich ist.

Alle hier dargestellten Passagen der biographischen Erzählungen thematisieren Versuche einer Aufweichung der Grenzziehung zwischen Forscher*innen und sich im Forschungsfeld alltäglich bewegenden Personen. Hierbei wird auch versucht eine Hierarchisierung und Asymmetrie zwischen Alltags- und wissenschaftlichem Wissen in Teilen zu vermeiden und Beforschte als Expert*innen der eigenen Lebenslagen zu begreifen. Deutlich zeigt sich jedoch auch, vor allem an den Erzählungen von Carol Hagemann-White, dass dieser hohe Anspruch konfliktbehaftet ist und in Gänze eventuell unerfüllbar bleiben wird.

An den hier dargestellten Passagen zeigt sich insbesondere die Dimension des Erkenntnis- und Bewertungszusammenhangs. In den Darstellungen begründen die Interviewpartner*innen vermehrt, aus welchen Gründen sich eine Auflösung der Subjekt-Objekt-Trennung im Forschungsprozess eignete und welcher Mehrwert mit einem so organisierten Forschungsprogramm verknüpft ist. Darüber hinaus kann durch die dichten Beschreibungen darüber, in welcher Form Akteur*innen in die jeweiligen Forschungsprojekte eingebunden wurden, auch davon ausgegangen werden, dass die Beforschten durch das kooperative Vorgehen Einfluss auf die Ausgestaltung des damals noch jungen Forschungsparadigmas nahmen und somit implizites Wissen über die Erfahrungen in den Forschungsprojekten in die weitere theoretische Ausgestaltung integriert wurde.

Darüber hinaus wird in den Passagen von Manfred Liebel und Timm Kunstreich über den Bezug zur gegenwärtigen Forschungslandschaft auf jeweils unterschiedliche Weise die Dimension der weiteren ‚Karriere' des als Aktionsforschung begründeten partizipativen Ansatzes angedeutet. Während Manfred Liebel vorsichtig einen immer noch existierenden Mangel an Teilnehmer*innenzentrierten Forschungsprojekten konstatiert, betont Timm Kunstreich die feste Verankerung subjektorientierter Ansätze in der Kindheitsforschung. Beide nehmen jedoch Bezug darauf, dass sich entsprechende Forschungsprogramme auch im heutigen erziehungswissenschaftlichen Diskurs wiederfinden und dieser Ansatz keiner gänzlichen ‚Trendwende' zum Opfer gefallen sei.

5.3.3 Zusammenfassung

Die im theoretischen Teil einleitend zum Kapitel entwickelten drei Grundprämissen der Handlungs- oder Aktionsforschung weichen in ihren Grenzen in der Analyse der Passagen auf.

Die sich widerspiegelnde Orientierung an den Problemlagen der Praxis und der gesellschaftspolitische Bezug stehen in engem Zusammenhang zur umgesetzten Forschungspraxis. Ein Einbeziehen der sich im Praxisfeld bewegenden Personen in den gesamten Forschungsprozess führt dazu, dass sich die Fragestellungen enger an der erlebten Realität im Feld ausrichten und diese durch den Versuch der partizipativen Ausrichtung im Prozess auch immer wieder Eingang in die Analysen findet.

Ansätze der Handlungs- und Aktionsforschung, die heute meist unter dem Begriff der ‚Partizipativen Forschung' zusammengefasst werden, haben, wie schon von Timm Kunstreich angemerkt, mittlerweile Eingang in den gängigen Forschungskanon der Erziehungswissenschaft gefunden. Auch die sich in den biographischen Erzählungen niederschlagenden Diskussions-

und Konfliktlinien scheinen heute noch aktuell zu sein. So fragen beispielsweise Doris Artzmann, Doris Harrasser, Karin Schneider, Teresa Wintersteller und Veronika Wöhrer in einem 2017 erschienenen Sammelband zur partizipativen Forschung mit Kindern, ob wohl die Strukturen der Wissenschaft mit denen der untersuchten Praxis vereinbar seien und unter welchen Bedingungen überhaupt von einem partizipativen Forschungsprojekt gesprochen werden kann (vgl. Artmann et al. 2017, S. 11).

Offen bleibt die begriffliche Debatte um Partizipative Forschung, Aktionsforschung oder Praxisforschung. In allen Forschungsansätzen, die sich unter diesen Begrifflichkeiten sammeln, lassen sich noch die auch in den 1970er Jahren verwendeten Bezüge zu Kurt Lewien oder auch vereinzelt zu Paolo Freire (vgl. Wöhrer 2017, S. 33) finden, jedoch kann von einer Fokusverschiebung ausgegangen werden. Stand bei der auch als diese betitelte Aktionsforschung immer, wie einleitend beschrieben, das Potenzial der gesellschaftlichen Wirkmacht und der Veränderungsanspruch im Zentrum der Forschung, hat sich dieser Anspruch sowie auch der an die enge Einbindung der Beforschten teilweise aufgelöst. Die deutliche politische und demokratische Ausrichtung der hier als Praxisforschung subsummierten Ansätze trat also in den Hintergrund und was als gemeinsames blieb ist ein besonderer Fokus auf die Schnittstelle zwischen Praxis und Wissenschaft (vgl. Moser 1995, S. 9).

Im Bereich der Kindheitsforschung ist der Ansatz Kinder als Akteur*innen im Forschungsprozess zu begreifen mittlerweile als Schlüsselkonzept zu bezeichnen und der Ursprung dieser Erfolgsgeschichte wird in den 1980er Jahren verortet (vgl. Betz & Eßer 2016, S. 302 f.). Dieser Zeitraum deckt sich auch mit den Erzählungen von Manfred Liebel zu seinen Forschungsprojekten in Lateinamerika, die somit in den Entstehungszeitraum der damals noch jungen subjektorientierten Kindheitsforschung einzuordnen sind. Folgt man Tanja Betz und Florian Eßer, ist der Erfolg der neuen Richtung in der Kindheitsforschung nicht nur wissenschaftsimmanent zu begründen, sondern auch gesellschaftspolitisch. Die wachsende Diskussion um Kinderrechte, die 1989 in das ‚Übereinkommen über die Rechte des Kindes' mündete, trug maßgeblich dazu bei auch die Perspektive der Kinder selbst stärker in der Forschung zu verankern (vgl. Betz & Eßer 2016, S. 304).

Beschäftigt man sich jedoch intensiver mit den pädagogischen Diskussionen um 1968 und bezieht hier die Kinderladenbewegung und die Heimkampagnen sowie die Jugendzentrumsbewegung mit ein, wird deutlich, dass diese Auseinandersetzungen nicht erst seit den 1980er Jahren, sondern bereits ab Ende der 1960er Jahre ihren Anfang nahmen.[44] Kinder und Jugendliche als selbsthandelnde Subjekte zu begreifen war einer der prägenden Grundsätze der pädagogischen Bewegung (vgl. Baader 2014, S. 454). So scheint die Verankerung dieses Grundsatzes in der pädagogischen Forschung als logische Konsequenz einer in der Praxis schon vorher etablierten Perspektive.

Ist dies für die Kindheitsforschung konkretisiert und historisch rekonstruiert worden, stehen entsprechende Analysen für weitere Felder der erziehungswissenschaftlichen Forschung noch aus. Passagen aus der biographischen Erzählung von Carol Hagemann-White zeigen jedoch exemplarisch, dass sich eine Demokratisierung und Enthierarchisierung auch auf den Bereich der Frauenhausarbeit übertragen lassen. Ähnliche Argumentationsfiguren wie hier schon für

44 Selbstverständlich fanden sich auch ähnliche Ansätze schon in der Reformpädagogik insbesondere Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts, nur wurde in den 1960er Jahren (mit Ausnahme der freudomarxistischen Pädagog*innen der 1920er Jahre) nur wenig daran angeknüpft. Auch in den biographischen Erzählungen finden sich keine Verweise auf ‚klassische' reformpädagogische Autor*innen. Jedoch veranstaltete Manfred Liebel über Janusz Korczak ein internationales Symposium und würdigte ihn als „Pionier der Kinderrechte" (vgl. Liebel 2013).

die Kindheitspädagogik formuliert, treffen auch für die frühe Frauenforschung zu, beschäftigte sich diese doch grundlegend mit Emanzipations- und Partizipationsprozessen. Eindrücklich gezeigt werden, inwiefern die Frauenforschung auf handlungs- oder aktionsforscherische Konzepte zurückgriff, beziehungsweise diese anwandte und für die eigenen Forschungsanliegen ausbaute, konnte dies anhand der Passagen aus der biographischen Erzählung von Carol Hagemann-White.

Auch in den Publikationen der Interviewpartner*innen ist deutlich erkennbar, dass sich Forschungsansätze, die Prämissen der Handlungs- und Aktionsforschung beinhalten, durch die Forschungstätigkeit vieler der Interviewten hindurchzogen. So publizierte Donata Elschenbroich beispielsweise 1991 einen Aufsatz unter dem Titel „Seit wir über die Grenze gekommen sind, heißen wir Aussiedler“ und Heide Kallert 1995 ähnlich mit „Ich meine, man muss kämpfen können. Gerade als Ausländerin. Ausländische Mädchen und junge Frauen in Heimen und Wohngruppen“. Beide Titel beziehen sich nicht nur auf Migrationsforschung, was hier zunächst ungeachtet bleiben soll und noch in Kapitel 7.3 näher behandelt wird, beide Titel kennzeichnet ein Ausspruch der Beforschten, was deutlich auf eine Subjektorientierung der Forschung hinweist. Auch bei Manfred Liebel sind weitere Titel zu finden, die auf diese Art und Weise die Perspektiven der Beforschten in den Fokus rücken.

Aber auch auf forschungstheoretischer Ebene lassen sich bei vielen der Interviewpartner*innen die Auseinandersetzungen mit subjekt- und handlungsforschungsorientierten Ansätzen finden. So publizierte Michael-Sebastian Honig 1999 gemeinsam mit Kolleg*innen eine Monographie mit dem Titel „Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung“, Thomas Ziehe veröffentlichte 1980 den Beitrag „Vom Subjekt her gesehen. Zu denkbaren Funktionsveraenderungen des Interesses an ästhetischer Praxis“, und Manfred Liebel schrieb 1983 einen Beitrag mit dem Titel „Anmerkungen zu subjektorientierter Jugendforschung“. So wird noch einmal deutlich, dass sich die Interviewten sowohl auf der Ebene der praktischen Umsetzung der Handlungs- und Aktionsforschung bedienten sowie darüber hinaus auch mit theoretischen und methodisch methodologischen Beiträgen den Forschungsansatz innerhalb der Disziplin platzierten. Diese Affinität zu einem Forschungsparadigma, welches Hierarchisierungen und Objektivierungen kritisch begegnet, findet hervorragend Anschluss an die generellen Kritik- und Diskussionspunkte mit denen das kritisch-alternative pädagogische Milieu etablierten Mechanismen der Gesellschaft begegnete.

So lässt sich zusammenfassend die These aufstellen, dass die Forderungen der 1968er Bewegung nach mehr Demokratie, Antiautorität und das Einsetzen für die Anhörung marginalisierter Positionen dazu geführt haben, dass sich diese Positionen auch im wissenschaftlichen Kontext niederschlugen und Forschungsansätze in Folge dessen kritisch daraufhin überprüft, reflektiert und in Teilen auch angepasst wurden. Wenn also die Dimension der Entstehung und Verbreitung des hier fokussierten Aspektes betrachtet wird, ist diese deutlich auch in den gesellschaftspolitischen Kontext einzuordnen. Sowohl diese als auch der Erkenntnis-, Motivations- und Bewertungszusammenhang präsentieren sich als eng verschränkt mit den politischen Argumentationslinien.

Zudem wird an den dargestellten Interviewpassagen deutlich, wie Akteur*innen verschiedener Denkkollektive implizit oder explizit Einfluss auf die diskursive Entwicklung nahmen. Durch die partizipative Grundstruktur der Forschungsprogrammatik ist anzunehmen, dass so auch die Positionen aus der pädagogischen Praxis, sowohl die der Klient*innen als auch die der Sozialarbeiter*innen, implizit und explizit im Kontext der Wissenszirkulation und Wissenstransformation Einfluss genommen haben. Positionen des Mehr an Demokratie und der

Aufweichung von Hierarchien etablierten sich so sowohl in Teilen der Forschungsgemeinschaft als auch zirkulativ in Teilen der praktischen Arbeitsfelder. Nimmt man die Dimension der langfristigen Entwicklung partizipativer Forschungsansätze in den Blick, kann insbesondere über die Publikationen der Interviewpartner*innen ein diskursiver Niederschlag in erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzungen nachgezeichnet werden. Ansätze wurden in ihrer Radikalität wieder abgestoßen, aber auch transformiert, und sind mittlerweile fester Bestandteil des breiten Spektrums sozialwissenschaftlicher Forschungstraditionen.

5.4 Aufarbeitung der NS-Zeit – Pädagogische Dimensionen

5.4.1 Kontext – ein Historikerstreit in der Erziehungswissenschaft?

In der Erziehungswissenschaft dominierte nach dem Zweiten Weltkrieg und der Shoah wieder primär die Geisteswissenschaftliche Pädagogik mit einer Orientierung an der Philosophie (vgl. Horn 2003, S. 163; Dudek 1995, S. 105). Neue Vertreter*innen reformerischer sowie sozialistischer pädagogischer Ansätze der 1920er Jahre waren weitestgehend ins Exil getrieben worden (vgl. Kersting 2014, S. 39). Auch auf personeller Ebene waren deutliche Kontinuitäten festzustellen. Nach einer Untersuchung von Klaus-Peter Horn aus dem Jahr 2003 waren von 102 amtierenden Professoren der Erziehungswissenschaft 24 ehemals Mitglieder der NSDAP, einige davon waren noch bis zu ihrer Emeritierung bis Mitte der 1970er Jahre im Amt und der letzte schied erst im Jahr 1979 aus (vgl. Horn 2003, S. 160).
Mit einem hohen Maß an Selbstreflexion und Selbstkritik berichtet die Sonderpädagogin Barbara Rohr in einem 1995 im Anschluss an eine Tagung herausgegebenen Sammelband über ihr eigenes Studium Mitte der 1950er Jahre:

> „Kernstück meiner theoretischen Studien war die Lehre vom pädagogischen Verhältnis, wie sie geisteswissenschaftliche Pädagogen vor 1933 formuliert hatten. Ich eignete sie mir an ohne jegliche kritische Analysefähigkeit. Ich überlas Formulierungen Theodor Litts in seiner Schrift „'Führen' oder 'Wachsenlassen'" über „völlig ungeistige, untergeistige Wesen" (Litt 1927: 94), die nicht die Höhenlagen der Erziehung erreichen, sondern in Aufzucht, Pflege, Führsorge oder Abrichtung verharren. Heute rücke ich diese Formulierung und die sich dahinter verbergende gefährliche elitäre Geisteshaltung in die Nähe zu dem etwa seit 1920 gebräuchlichem Begriff des „lebensunwerten Lebens"". (Rohr 1995, S. 25)

Obwohl Theodor Litt sogar deutlich als Gegner des nationalsozialistischen Regimes einzustufen ist, zeigt dieser als Ego-Dokument einzustufende Auszug wohl exemplarisch die Kontinuitäten, mit denen in den 1950er und auch noch bis weit in die 1960er Jahre hinein von Eugenik geprägte Theorien das Pädagogikstudium durchzogen. Denn in den ersten 15 Jahren nach 1945 gab es keine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der NS-Pädagogik (vgl. Klafki 1998, S. 2), erst nach einer Zeit des Verstummens und der Schockstarre begann ab den 1960er Jahren – wenn auch schleppend – zunächst auf juristischer Ebene langsam die Auseinandersetzung und in Teilen auch die Aufarbeitung der NS-Zeit. Die Erziehungswissenschaft war zu diesem Zeitpunkt jedoch immer noch nur spärlich bemüht die eigene Geschichte aufzuarbeiten und eine intensive, kontinuierliche Reflexion der Vergangenheit während des nationalsozialistischen Deutschlands begann erst in den 1970er Jahren. Sie gipfelte in einer intensiven Heftigkeit in den 1990er Jahren, deren Kontroversen bis heute nicht geschlichtet sind (vgl. Tenorth 2003b, S. 734). Diese jüngeren Kontroversen drehten sich im Kern um Analysen und Deutungshoheiten über die Rolle der Vertreter der Geisteswissenschaftlichen Pädagogen und ihr politisches Verhalten während der NS-Zeit (vgl. Tenorth 2003b, S. 740).

In einem Beitrag der Zeitschrift für Pädagogik im Jahr 1989 fragt Heinz-Elmar Tenorth, ob die Erziehungswissenschaft nun ihren eigenen Historikerstreit hätte, wiederlegt jedoch diese These, da nach ihm der Historikerstreit auf einer breiten Basis von fundierten empirischen Ergebnissen basieren würde, die der Erziehungswissenschaft zu diesem Zeitpunkt noch fehlten (vgl. Tenorth 1989, S. 265). In scharfem Ton kritisiert er insbesondere Wolfgang Keim und schreibt, wie dieser zu so rigiden Urteilen kommen könne bliebe sein Geheimnis, würde er doch selbst das Forschungsdesiderat nicht leugnen (vgl. Tenorth 1989, S. 266). Wolfgang Keim hingegen vertritt die Ansicht, dass es innerhalb der Erziehungswissenschaft immer noch einflussreiche Tendenzen gäbe, die die Mitverantwortung der Pädagogik zwar nicht abstreiten würden, diese jedoch relativieren (vgl. Keim 1995, S. 52). Zudem konstatiert er, dass eine umfassende Neubesinnung auf die 1933 gewaltsam aus dem erziehungswissenschaftlichen Diskurs verdrängten Konzepte und Theorien längst überfällig sei (vgl. Keim 1995, S. 56).

Wolfgang Klafki fasst in einem Aufsatz, welcher in seiner Erstfassung 1991 erschien, die bisherigen Kontroversen innerhalb der Erziehungswissenschaft und ihrer Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus zusammen und beschreibt die Bildung zweier Lager, die er als Vertreter*innen der Kontinuitätsthese (u. a. Keim) und der Diskontinuitätsthese (u. a. Tenorth) klassifiziert. Vertreter*innen der erstgenannten Position sehen nach Klafki die Geisteswissenschaftliche Pädagogik als mitschuldig für das Erstarken des Nationalsozialismus und Vertreter*innen der Gegenthese sehen die Denkelemente der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, die im Kontrast zu einem nationalsozialistischen Erziehungsprogramm standen, als dominierend an (vgl. Klafki 1998, S. 2 f.).

Die weiteren Kontroversen dieser Debatte und ihre Protagonist*innen sollen hier nicht in ihren Einzelheiten ausgeführt werden, zeigt doch der Text von Tenorth, dass es sich hier im Vergleich zum Umgang anderer Wissenschaften um eine recht klassische Auseinandersetzung handelt. Besonders deutlich wird dies auf zwei Ebenen: Zum einen wird die Debatte in teilweise für die Wissenschaft unüblichem scharfen Ton und gespickt mit persönlichen Angriffen geführt und zum anderen erhebt die Front, welche weiterhin die Position vertritt Verstrickungen zu bagatellisieren und zu verharmlosen gegenüber ihren Kritiker*innen den Vorwurf einer mangelnden empirischen Basis. Ein ganz ähnlicher Umgang mit der Problematik personeller Verstrickungen in den Nationalsozialismus ist in der Soziologie zu erkennen. Auch diese hat nach Kriegsende keinen radikalen Bruch zu verzeichnen, verblieben doch viele der Professor*innen auf ihren Lehrstühlen oder werden später wiedereingesetzt und auch dem während der NS-Zeit ausgebildeten akademischen Nachwuchs gelingt zu großen Teilen die (Re)Integration in den wissenschaftlichen Betrieb (vgl. van Dyk & Schauer 2015, S. 118). Und nicht nur hier sind die Parallelen zur Erziehungswissenschaft sichtbar, sondern auch in Bezug auf die Kontroversen nach Beginn der fachwissenschaftlichen Aufarbeitung. Als im Jahr 1996 Carsten Klingemanns Monographie „Soziologie im Dritten Reich“ erschien wurde ihm von konservativer Seite ein Mangel an ausreichenden Quellenbelegen vorgeworfen (vgl. van Dyk & Schauer 2015, S. 164). Zudem wurden in den geführten Debatten „die Grenzen der sachlichen Auseinandersetzung deutlich überschritten“ (van Dyk & Schauer 2015, S. 165).

Das in Frage stellen der Wissenschaftlichkeit der Analysen über NS-Verstrickungen von Wissenschaftler*innen und eine aggressive Debattenkultur schienen somit kein Alleinstellungsmerkmal der Erziehungswissenschaft zu sein. Jedoch hatte die Erziehungswissenschaft neben der Auseinandersetzung mit den Verstrickungen ihrer Fachvertreter*innen in der Wissenschaft mit der Ebene der Erziehungspraxis während der Zeit des Nationalsozialismus noch ein weiteres Feld, welches eine kritische Analyse und Aufarbeitung bedurfte.

Die beginnende Aufarbeitung kann auf drei Ebenen den Aktiven der 1968er Bewegung zugeschrieben werden. Zum einen bezogen auf die Kritik an der pädagogischen Praxis, die in Teilen nahtlos an Praktiken der NS-Zeit anknüpfte und zum zweiten mit der Kritik an der Professor*innenschaft an den Universitäten – man denke an den Slogan ‚Unter den Talaren der Muff von tausend Jahren' – und zum anderen machten sie sich verdient um eine Wiederentdeckung von in der Zeit des Nationalsozialismus verdrängten Pädagog*innen, wie beispielsweise Siegfried Bernfeld (vgl. Kapitel 4.2). Diese Rückgriffe auf eine unbelastete Zeit wurden zudem auch im Zuge der Re-Education von den Alliierten befördert (vgl. Dudek 1995, S. 105).
So fanden sich wenig überraschend auch in den biographischen Erzählungen Verweise auf diesen beginnenden Prozess der Auseinandersetzung, Kritik und dem Streben nach Aufarbeitung.

5.4.2 Blick ins Material – ‚Unter den Talaren der Muff von tausend Jahren'

Kritik an mangelnder Aufarbeitung

Als Raum und Nährboden der Entstehung und ersten Verbreitung des Diskurses um die Aufarbeitung der Zeit des Nationalsozialismus auf unterschiedlichen Ebenen, kann, nach den ersten in Teilen gescheiterten Bemühungen der Alliierten, unter anderem die Auseinandersetzung der Studierendenbewegung mit der Rehabilitierung und der ungebrochenen Personalkontinuität in der Professor*innenlandschaft der Nachkriegszeit gesehen werden.
Diese Diskussionen greift auch Carol Hagemann-White auf und erzählt hierzu:

> Und von da aus entwickelte sich das zu einer (.) zu den Institutsbesetzungen um die alten Rituale und auch die (.) Verstrickungen von Professoren mit Naziideologie, die teilweise spürbar und erkennbar waren. Es gab einen besonders eklatanten Fall, der auch so sehr offen rassistische und antisemitisch geredet hat, aber es war auch die ganze autoritäre Haltung, die überwog.
>
> (Transkript Hagemann-White 2018)

Ihre Erzählweise und Perspektive muss unter Berücksichtigung ihres US-amerikanischen Migrationshintergrunds gelesen werden. So kann sie selbst als frei von familiär generativ vererbter Schuld und dem damit häufig einhergehenden Verdrängen und Vergessen gesehen werden. Ein Anprangern und Aufdecken von NS-Kontinuitäten in der jungen Bundesrepublik ist somit selbstverständlicher und nicht an die Aufarbeitung eigener oder generativ übernommener Schuld gebunden.
Sie nennt zum einen die ideologische Komponente der rassistischen und antisemitischen Inhalte und zum anderen betont sie die autoritäre Haltung. Die Betonung des Autoritären knüpft an eine spezifisch US-amerikanische Perspektive an, wurde doch das Herstellen einer ‚demokratischen Gesinnung', die auch fähig war aktiv zu partizipieren und mitzugestalten, im Kontrast zu einer unterworfenen nur blind folgenden Persönlichkeit ins Zentrum des Re-Education-Prozesses gesetzt.[45] Jedoch ist der Begriff der (Anti-)Autorität auch einer, der explizit die deutsche Protestbewegung prägte (vgl. Baader 2008, S. 7) und die Betonung dieses kann somit zudem als eine westdeutsche Einsozialisierung in die 1968er Proteste gelesen werden. Zudem waren die ‚Studien zum Autoritären Charakter' von Adorno in der Protestbewegung populär und kursierten auch als Raubdrucke. Im Kontext der Suche nach Antworten, wie es zur Massenvernichtung kommen konnte, wurde der Begriff der ‚Autorität' somit auch vielfach verwendet und als Ursache für blinden Gehorsam und die Verdinglichung der Gesellschaft (vgl. Adorno [1966]/1973, S. 99) ins Feld geführt.

---

45 Eindrucksvoll ist dies vor allem erkennbar im Film „Wie werde ich Demokrat?", der an verschiedenen Beispielen die deutsche unterwürfige Mentalität mit einer aktiv sich am politischen Prozess beteiligenden Kultur kontrastiert. Verfügbar unter: https://www.youtube.com/watch?v=26Uv70tSa80 [Zugriff: 21.01.2021]

Im Kontrast zu Carol Hagemann-White kann eine Thematisierungsweise von Timm Kunstreich gelesen werden, der sich als in Deutschland geboren und aufgewachsen anders mit einer Form der Kollektivschuld auseinandersetzt.

> Und für Pädagogik für eine kritische heißt es ja, diese also einmal sehr grundsätzlich, wir sind immer Repräsentanten des Alten und damit der Gesellschaft, die diesen Massenmord möglich gemacht hat. Wir haben also gar keinen Grund Kindern etwas beizubringen. Alles was wir beibringen ist, wenn Sie so wollen konterminiert durch die Tatsache, dass wir aus einer Tätergesellschaft stammen.
>
> (Transkript Kunstreich 2017)

Timm Kunstreich stellt zunächst einen direkten pädagogischen Bezug her und verdeutlicht seine Perspektive auf Kritische Pädagogik, nach welcher er sich selbst der Tätergesellschaft zuordnet. Er verwendet hier den Begriff des ‚Wir' und verortet somit auch sich selbst, obwohl er selbst erst 1944 geboren wurde, als Täter oder Mittäter. Die Zuordnung gestaltete sich somit wohl weniger generativ, als über seine Zugehörigkeit zur deutschen Gesellschaft und Kultur.
Jedoch bricht Timm Kunstreich an anderer Stelle mit dieser Perspektive und zieht eine klare Trennung zwischen seiner eigenen Nachkriegssozialisation und der Sozialisation einer älteren Generation. Er berichtet hier über die generell ablehnende Haltung gegenüber der älteren Generation und die Ablehnung, die diese Generation den als ‚sozialistisch' wahrgenommenen Studierenden entgegenbrachte.

> Das Selbstbild war nicht, wir sind die zukünftige Elite, sondern wir sind die Parias der nachfaschistischen Gesellschaft. Und das auch persönlich, ich weiß noch, 69, bin ich in der U-Bahn bespuckt worden. „Geht doch nach drüben" nur, weil ich lange Haare hatte und nicht so aussah. Und das war ca. 60–70jähriger Mann für damals also steinalt. Und der saß so zwei Bänke weiter, saßen ähnlich alte Damen, die ihm Beifall zollten. Und das war für mich eine Art Sozialisation von Hitler-Junge und BDM-Mädchen, die auf einmal sozusagen ihren ganzen Hass gegen uns, die nun ihre schöne Welt ihre schöne zusammengelogene Welt attackierten. Und das bildet so ein bisschen das Klima ab, von daher war die Idee, dass von da was Gutes kommt von den Etablierten völlig undenkbar.
>
> (Transkript Kunstreich 2017)

Mit der Bezeichnung ‚Parias der nachfaschistischen Gesellschaft' ordnet er sich als von der Normgesellschaft exkludiert ein. Er demonstriert dies am Beispiel der Reaktion eines Mannes, den er damals als ‚steinalt' und somit der NS-Täter*innengeneration zuordnete. Dieser Mann und auch eine weitere Frau, die den Vorfall nicht kritisch kommentierte, waren für ihn ein Sinnbild der als faschistoid sozialisierten älteren Generation. Mit der Wortwahl ‚schön zusammengelogene Welt' greift er die Thematik der Nichtaufarbeitung der NS-Verbrechen sowie der Kontinuitäten auf, die erst durch die Studierendenbewegung in Frage gestellt wurden. Besonders betont wird am Ende der Passage mit der Aussage, dass es undenkbar sei, dass von den Etablierten etwas Gutes käme, die Abgrenzung und das Nichtvorhandensein von Vorbildern in der ‚Vaterlosen Gesellschaft' (vgl. Micherlich 1969) wie es in ähnlicher Form schon im Kontext der Entwicklung neuer ‚Klassiker' in Kapitel 4.2 beschrieben wurde. Der Begründungszusammenhang gestaltet sich in dieser Passage sowohl über die vertretenen Positionen des kollektiven ‚wir' zu dem er sich im ersten Teil als zugehörig verortet, aber auch über die persönlichen Diskrimminierungserfahrungen, von denen er im Folgenden berichtet. Somit ordnet er sich und das dazugehörige kollektive ‚wir', welches man als durch das kritisch-alternative Milieu repräsentiert einordnen kann, als Minorität und die Mehrheitsgesellschaft als in der NS-Zeit und durch diese sozialisiert ein. Die beiden Passagen von Timm Kunstreich zeigen eine deutliche Ambivalenz, in der er sich auf der einen Seite als Deutscher der

Tätergesellschaft zuordnet und somit als schuldbehaftet sieht und auf der anderen Seite eine deutliche Trennung zwischen dem jüngeren kritisch-alternativem Milieu – hier charakteristisch über die langen Haare beschrieben – und der älteren im Nationalsozialismus sozialisierten Generation. Auch bei Manfred Kappeler kann der Ursprung der Beschäftigung mit einem Thema der Aufarbeitung der NS-Zeit über die Konfrontation mit sowohl personellen als auch kulturellen Kontinuitäten begründet werden. Er erzählt über seine Zeit in der Fachschule, in der er eine heute mit der Erzieher*innenausbildung vergleichbare Ausbildung zum Wohlfahrtspfleger absolvierte. Auch er thematisiert die ideologische Ebene, die Ebene der Verstrickungen in die Verbrechen im nationalsozialistischen Deutschland und die direkten pädagogischen Inhalte, die an die entsprechende Ideologie geknüpft waren:

> Also weil die Inhalte, die uns da präsentiert wurden, die waren (.) eigentlich ohne Brüche auf der Basis der eugenischen (.) Theorien der Sozialen Arbeit, die (.) schon vor 1933 das Feld bestimmt haben und (.) dann (.) während (.) der Nachkriegszeit nicht revidiert worden sind. Das ist einfach immer weitergegangen. Eigentlich unfassbar, was uns die (.) Schulleiterin, da für Dozenten vor die Nase gesetzt, die während der NS-Zeit aktiv an der Eugenik beteiligt waren und einen Psychologen Gerhard Pfahler, der während der Nazi-Zeit einer der führenden Psychologen war und sich die Frage gestellt, warum soll man eigentlich noch erziehen, wenn das menschliche Leben vom Erbgut bestimmt ist und solche Sachen hatten wir da. (…)
>
> (Transkript Kappeler 2017)

Er betont hier besonders die schon einleitend angesprochene Kontinuität und bezieht sich mit der Erwähnung Gerhard Pfahlers explizit auf die thematisierten Inhalte und die personellen Kontinuitäten. Pfahler ist schon 1922 der NSDAP beigetreten und war später Mitglied der SA, inhaltlich beschäftigte er sich schwerpunktmäßig mit der nationalsozialistischen Rassenpsychologie. Kappeler verweist auf in einer eugenischen Perspektive verankerten Nativismus in seiner reinsten Form, der Einflüsse der Umwelt auf die menschliche Entwicklung ausschließt und diese allein als vom Erbgut determiniert ansieht. Ein Diskurs innerhalb der wissenschaftlichen Pädagogik, der den Konflikt zwischen environementalistischen und nativistischen Diskurspositionen beleuchtet, kann nach einer Analyse der Fachzeitschriften seit den 1950er Jahren nachgewiesen werden, intensiviert hat sich dieser jedoch erst in den 1980er Jahren und seine Hochphase kann in den 1990er Jahren verortet werden (vgl. Lenz 2005, S. 348 ff.).
Im Zuge der Problematisierung von Chancenungleichheit und der Aufdeckung von Begabungsreserven nach dem *Sputnik-Schock* klangen diese Debatten in Deutschland an und die Zeit der Bildungsreformen sowie seine Aufsteigerbiographie haben Manfred Kappeler eventuell auch die Möglichkeit gegeben, schon damals eine kritische Perspektive gegenüber den nativistischen Ausbildungsinhalten zu entwickeln, obwohl eine intensive Aufarbeitung der pädagogisch-ideologischen Kontinuitäten in den 1960er Jahren noch nicht weit verbreitet war.
Wird in diesen ersten Passagen der biographischen Erzählungen von Carol Hagemann-White, Manfred Kappeler und Timm Kunstreich sowohl personell als auch inhaltlich und strukturell die Kontinuität betont, bettet sich eine weitere Passage aus der biographischen Erzählung von Timm Kunstreich, seine Thematisierung der Aufarbeitung der Zeit des Nationalsozialismus, fast konträr ein. Einleitend wurde schon aufgegriffen, dass aufgrund der ins Exil Geflohenen auch der wissenschaftlich unbelastete Nachwuchs fehlte. Timm Kunstreich, welcher persönlichen Kontakt zu einem der wenigen früh aus dem Exil zurückgekehrten Pädagogik-Professoren Curt Bondy hatte, gestaltet somit neben der schon angeführten Passage einen weiteren Aufgriff der NS-Zeit über eine Erzählung, die an ebendiese Exilerfahrung von Bondy anknüpft:

> Und Bondy war als Zionist und überzeugter Jude, natürlich hatte der keinen Fuß auf die Erde gekriegt hier in der deutschen Universitätslandschaft. Hatte bis in die Nazizeit hinein, war einer der führenden Leute gewesen der Auswanderung, Menschen das Leben gerettet und ist dann selber in die USA geflohen, immigriert, hat dort gelernt, dass Social work ganz normale Disziplin ist, neben Psychologie und Soziologie dieses school-system und er hat gesagt, dass muss es ja in Deutschland auch geben, einer der wenigen die relativ früh schon 1946–1947 zurückgekommen ist.
>
> (Transkript Kunstreich 2017)

Auch wenn Timm Kunstreich genau wie Carol Hagemann-White und Manfred Kappeler selbstverständlich in die studentische Protestbewegung eingebunden und von deren Kritik an personellen und strukturellen NS-Kontinuitäten geprägt war, hatte er über Bondy einen weiteren persönlichen Zugang, der seine Beschäftigung mit der Thematik um die Auseinandersetzung und Aufarbeitung der NS-Zeit noch einmal auf eine andere Art und Weise formte.
Zeichnen sich die ins Exil gegangen und jüdischen Intellektuellen in den Diskursen immer zunächst als die wenigen Unbelasteten aus, kommt ihnen, wie diese Passage zeigt, auch eine die theoretischen Diskussionen betreffend besondere Rolle zu. Wie auch die Vertreter der Kritischen Theorie, Horkheimer, Benjamin und Adorno, transportierte Bondy theoretisches Wissen in die innerdeutschen Auseinandersetzungen, welches so hier noch nicht diskutiert wurde oder zwischen 1933 und 1946 aus dem Diskurs verdrängt worden war. Fehlten in der Generation der Professoren, wie auch aus der Studie von Klaus-Peter Horn hervorgeht, unbelastete wissenschaftliche Vorbilder, kam den wenigen, die es gab, eine besondere Funktion zu.
Der bei Timm Kunstreich sichtbar gewordene persönliche Zugang über Curt Bondy kann ähnlich auch bei Wilma Aden-Grossmann nachvollzogen werden, welche bei Berthold Simonsohn promovierte. Dieser gehörte, ebenso wie Bondy, zu den wenigen früh aus dem Exil zurückgekehrten und war zeitweise Leiter der Zentralwohlfahrtstelle der Juden in Deutschland, bevor er eine Professur für Sozialpädagogik und Jugendrecht an der Goethe-Universität in Frankfurt innehatte. In Berichten über den Anfertigungsprozess ihrer Dissertation erzählt Wilma Aden-Grossmann über die besonders gute Betreuung durch Simonsohn. So war es wohl Simonsohn, der ihr den entscheidenden Hinweis gab, in der Erzählung über die Geschichte des Kindergartens in Deutschland auch das bisher in den innerdeutschen Diskursen vernachlässigte Thema der Zeit des Nationalsozialismus aufzunehmen:

> Ihm verdanke ich noch die Anmerkung über das Kapitel Drittes Reich da hat es überhaupt noch nichts gegeben vorher. Da war absolut Tábula rasa.
>
> (Transkript Aden-Grossman 2017).

Auch diese Sequenz zeigt, dass sich in den 1960er Jahren gerade die Erziehungswissenschaft dem notwendigen und längst überfälligen Aufarbeitungsprozess noch nicht gestellt hatte. Berthold Simonsohn als ein den Vernichtungskrieg der Nazis überlebender Jude, der 1950 nach Deutschland zurückgekehrt war, brachte somit auch wertvolle Impulse zur Thematisierung der Zeit zwischen 1933 und 1945, zu der die Deutschen wohl ‚noch' nicht fähig waren.
Wenn man den retrospektiven Einschätzungen der Interviewpartner*innen folgen will, zeigen die Passagen aus den biographischen Erzählungen insgesamt, dass in den pädagogisch-kritischen Diskursen das Thema der Aufarbeitung des Nationalsozialismus durchaus bereits präsent war, auch wenn dieses Ende der 1960er Jahre in den Auseinandersetzungen der etablierten Erziehungswissenschaft allenfalls eine marginalisierte Rolle spielte. Die Aufarbeitung der Zeit des Nationalsozialismus war ein Spezifikum der deutschen Protestbewegung und zentrales Thema

der westdeutschen Studierendenbewegung. Dies zeigte sich auch in einem beginnenden Hinterfragen der Interviewpartner*innen die pädagogischen Dimensionen betreffend.
So lässt sich zusammenfassen, dass für die Analyseebene des Entstehungs- und Verbreitungszusammenhangs zwei Themen eine besondere Relevanz haben. So ist es wieder die westdeutsche Studierendenbewegung, die Anknüpfungspunkte für die Neusetzung eines Themas bietet, jedoch sind es darüber hinaus, wie sich bei Wilma Aden-Grossmann und Timm Kunstreich zeigt, auch die persönlichen Kontakte zu aus dem Exil zurückgekehrten Wissenschaftler*innen, die eine Auseinandersetzung mit der NS-Zeit in besonderer Art und Weise beförderten.
Der Bewertungszusammenhang der Gründe für die Beschäftigung mit der Thematik kann hier deutlich auf einer emotionalen Ebene verortet werden, ist dieser doch – zumindest bei den Interviewpartner*innen mit deutschen Wurzeln – geprägt von Scham, Schuld und Empörung. Auf motivationaler Ebene und die Vernetzungen der Akteur*innen betreffend spielen die persönlichen Beziehungen zu die Shoah überlebenden jüdischen Professoren eine Rolle. So bieten Bondy und Simonsohn auf der einen Seite inhaltliche Impulse sich der NS-Zeit zu nähern und auf der anderen Seite kann vermutet werden, dass durch den persönlichen Kontakt zu Überlebenden auch der moralische Druck sich der deutschen Vergangenheitsschuld zu stellen wuchs. Darüber hinaus zeigt sich auf der Ebene der Akteur*innen über die Erwähnung der Institutsbesetzung bei Carol Hagemann-White und der Verwendung des ‚Wir' und ‚Uns' bei Timm Kunstreich und Manfred Kappler ein Kollektivbezug, der einen spezifischen innerhalb der jüngeren Generation und in Teilen auch durch ein spezifisch kritisch-alternatives Milieu existierenden neuen Bezugsrahmen von Werten und Normen tangiert, die von denen der älteren während der NS-Zeit sozialisierten Generation abwichen und den Denkstil des entsprechenden Denkkollektivs mitprägten.

Über eine erste Zeit der Aufarbeitung hinaus

Doch auch über diese Reflektion der ersten Zeit der Kritik an mangelhafter Aufklärung hinaus beschäftigten sich einige der Interviewpartner*innen mit der Zeit des Nationalsozialismus. Hierbei werden sowohl weitere Themen der Aufarbeitung aufgegriffen als auch der pädagogische Umgang mit der NS-Zeit. Im Folgenden soll die Diskursebene der weiteren Verbreitung und Etablierung der Auseinandersetzung mit der NS-Zeit aus pädagogischer Perspektive anhand einiger Passsagen nachgezeichnet werden.
So thematisierte Manfred Kappeler in seinen Projekten zur Aufarbeitung von Missbrauch in deutschen Heimen immer wieder auch die Zustände in Heimen während der Zeit des Nationalsozialismus. Manfred Kappeler beschäftigt sich insbesondere mit der ‚Vergangenheitsschuld' der Sozialen Arbeit bezogen auf ihr praktisches Handlungsfeld. In der folgenden Passage berichtet er aus seiner Studie, deren Beweggrund die bis dato mangelnde wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Jugendkonzentrationslagern war. Hierbei fokussiert er nicht nur auf die Zeit während des Nationalsozialismus, sondern thematisiert auch die Zeit davor als entscheidend.

> Ich habe ja dann (.)im Jahr 2000 diese große Studie veröffentlicht, der schreckliche Traum vom vollkommenen Menschen über die Eugenik in der Sozialen Arbeit. Da habe ich dann festgestellt, also das (.) die Sozialdemokratie die kommunistische Partei, dass die alle auf diesem eugenischen Mainstream drauf waren, die Kirchen alle, ja. Und deswegen auch den Nazis an dem Punkt überhaupt nichts entgegenzusetzen hatten, so.
>
> (Transkript Kappeler 2017).

Der Beginn der Passage aus der biographischen Erzählung zeigt zunächst, anknüpfend an die einleitenden Debatten um die mangelnde Aufarbeitung in der Erziehungswissenschaft, wie spät

Studien zur Aufarbeitung der ‚pädagogischen' Praxis zur Zeit des Nationalsozialismus durchgeführt wurden. Wird der Begriff Eugenik häufig zunächst eher mit der ‚Vernichtung unwerten Lebens' von kranken und behinderten Menschen in Verbindung gebracht, dehnt Manfred Kappeler diesen auch auf den Kontext und die Debatten um den Missbrauch von als ‚verwahrlost' (vgl. Kapitel 6.1) eingestuften Kindern und Jugendlichen aus, deren Abweichung von der gesetzten Norm zur Einweisung in Jugendkonzentrationslager führte.
Im zweiten Teil des Zitats betont er, ähnlich wie auch in Klaus-Peter Horns Studie von 2003, vor allem die Kontinuitäten über die Zeit zwischen 1933 und 1945 hinaus. Er ordnet die eugenischen Ansätze eben nicht einer Erfindung des Nationalsozialismus zu, sondern macht deutlich, dass diese auch schon zur Zeit der Weimarer Republik weit im Denken und in den exkludierenden sozialstaatlichen Ansätzen vorhanden waren. An anderer Stelle in der biographischen Erzählung macht er zudem deutlich wie diese Kontinuitäten des rassenideologischen Denkens auch über die NS-Zeit hinaus die Praxen in deutschen Heimen beeinflussten.
Bei Wilma Aden-Grossmann kann vermutet werden, dass auch der Einfluss von ihrem Doktorvater Berthold Simonsohn eine besondere Bedeutung hatte, der zu ihrem Interesse an der pädagogischen Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus führte.
Mit dem Erstarken des Rechtsradikalismus in den 1990er Jahren widmet sich Wilma Aden-Grossmann einem Projekt, welches sich mit Jugendliteratur und der Thematisierung der Zeit des Nationalsozialismus auseinandersetzt. Als studierte Germanistin vereint sie hier auch ihre Interessen für Literatur und Pädagogik.
Sie berichtet darüber:

> Und diese Sammlung, (.) das war auch Teil meiner Lehr, meines Lehrgebiets was ich gemacht habe, nämlich, das was eigentlich traditionell zur Ausbildung von Erzieherinnen oder Sozialpädagogen dazugehört, Didaktik der Kinderbuchliteratur. (.) Und und da habe ich ziemlich viel gemacht, wir haben auch Ausstellung gemacht über die Behandlung von dem Nationalsozialismus in der Kinder- und Jugendliteratur, da haben wir eine große Ausstellung gemacht. (.) 97 etwa ungefähr. Und (.) der Fachbereich hat auch in jedem Jahr ein paar 1000 Mark zur Verfügung gestellt für die Anschaffung von Kinder- und Jugendliteratur und ich hatte da Schwerpunkte gesetzt in (□) Literatur über den Nationalsozialismus über Rechtsextremismus.
>
> (Transkript Aden-Grossmann 2017)

Während des biographischen Interviews zeigt Wilma Aden-Grossmann die Tafeln der Ausstellung, die sie bis heute zu Hause aufbewahrt hat. Sie bezeichnet die Didaktik der Kinder- und Jugendbuchliteratur als zentralen Ausbildungsinhalt in pädagogischen Berufen. Dieses Thema verarbeitete sie auch in zwei Publikationen im Jahr 1998 mit dem Katalog zur Ausstellung erscheinen unter dem Titel „Erinnerungsarbeit. Der Nationalsozialismus in der Kinder- und Jugendliteratur von 1945 bis heute" und im Jahr 2000 mit dem Sammelbandbeitrag „Die Epoche des Nationalsozialismus in der zeitgeschichtlichen Kinder- und Jugendliteratur".
Dass sie gerade das Thema der Zeit des Nationalsozialismus in den Fokus ihrer Beschäftigungen rückt, zeigt auf, dass sie diesem einen besonderen Stellenwert zuschreibt. Auch heute noch wird die Art und Weise der Thematisierung der Zeit des Nationalsozialismus mit Kindern und Jugendlichen noch als ein wichtiges Mittel in der Prävention von Rassismus und Antisemitismus gesehen.
Neben diesen expliziten Auseinandersetzungen mit der NS-Zeit zeigt sich in den Publikationen der Interviewpartner*innen, dass häufig ein historischer Bezugspunkt als Ausgangselement ihrer Beschäftigungen gewählt wurde und dabei auch immer die Zeit zwischen 1933 und 1945 nicht

ungeachtet bleibt. So schon erwähnt bei Wilma Aden-Grossmann in ihren Rekonstruktionen der Geschichte des Kindergartens (vgl. Aden-Grossmann 1987, 2016), bei Timm Kunstreich mit diversen Publikationen über die Geschichte der Sozialen Arbeit (vgl. Kunstreich 1998, 2000), bei Donata Elschenbroich mit Beiträgen zur Geschichte der Kindheit (vgl. Elschenbroich 1977, 1987, 1988), bei Thomas Ziehe in seinen Auseinandersetzungen mit der Wandlung von Jugendkulturen (vgl. z. B. 1985, 1986, 1990, 2001) und bei Michael-Sebastian Honig mit diversen Beiträgen zur Geschichte der Kindheit (vgl. Honig 1997, 2002, 2008) und darüber hinaus zur Geschichte verschiedener Fragmente pädagogischer Institutionen (vgl. Honig 2003, 2007, 2008). Explizit aufgegriffen wird die NS-Zeit als Kernthema neben den schon erwähnten Beiträgen auch bei Manfred Liebel, der gemeinsam mit Hellmut Lessing und anderen 1981 einen Beitrag unter dem Titel „Die Geschichte des Hitlerjungen Adolf Goers“ publizierte und bei Manfred Kappeler, der die Vergangenheitsschuld der Kinder- und Jugendhilfe im Kontext von sexuellem Missbrauch, aber auch bezogen auf die NS-Zeit, aufarbeitete (vgl. z. B. Kappeler 1999, 2008, 2011).

Darüber hinaus fällt auf, auch wenn sich in den biographischen Erzählungen keine weiteren Beispiele für eine pädagogische Beschäftigung im Kontext der Vorbeugung von Rassismus und Antisemitismus finden lassen, dass sich viele der Interviewpartner*innen mit pädagogischen Herausforderungen im Kontext von Migration beschäftigten und hier auch explizit Themen der Ausgrenzung und Stereotypisierung aufgriffen. Diese Aspekte sollen jedoch gesondert in Kapitel 6.3 noch einmal vorgestellt werden.

5.4.3 Zusammenfassung: Nicht vergeben nicht vergessen – Nationalsozialismus als bleibendes Thema in der Erziehungswissenschaft

Auch 30 Jahre nach dem Aufkeimen der ersten großen Kontroversen um die Aufarbeitung und Verstrickung von mehrheitlich Geisteswissenschaftlichen Pädagogen in die Verbrechen der Zeit des Nationalsozialismus ist der Konflikt innerhalb der Erziehungswissenschaft noch nicht beigelegt, auch wenn dieser öffentlich nicht mehr omnipräsent ist und viele der jungen Generation von Erziehungswissenschaftler*innen nicht mehr um diese Kontroversen wissen.

Die Passagen aus den biographischen Erzählungen haben gezeigt, dass im kritisch-alternativen pädagogischen Milieu Fragen um die Aufarbeitung der Zeit des Nationalsozialismus und der Massenvernichtung gestellt wurden, doch tauchte was die wissenschaftliche Aufarbeitung und die Vergangenheit der Fachvertreter der Erziehungswissenschaft betrifft niemand der Interviewten prominent durch Publikationen im Diskurs auf. Dies könnte auch mit der fachlichen Ausrichtung der Interviewpartner*innen zusammenhängen, ist doch keiner explizit in der Historischen Bildungsforschung oder Allgemeinen Pädagogik verortet, wo dieser Konflikt maßgeblich ausgetragen wurde. Zudem standen in den 1960er und 1970er Jahren primär die Fragen des ‚wie konnte es soweit kommen‘ im Vordergrund, diese wurden beispielsweise auch von Adorno aufgegriffen, der als wichtiger Bezugspunkt des kritisch-alternativen pädagogischen Milieus galt.

Als initiierender Faktor sowie relevante Bezugsnorm für den Erkenntnis- und Bewertungszusammenhang für mit der NS-Zeit verknüpfte Themen kann eindeutig der Bezug zum kritisch-alternativem Milieu und die dortige Kritik an der mangelnden Aufarbeitung der NS-Zeit sowie der persönliche oder theoretische Kontakt zu aus dem Exil zurückgekehrten Wissenschaftler*innen benannt werden. Über diese Verschränkungen gestalten sich somit auch die motivationalen Bezugspunkte und die Diskursgemeinschaften und Denkkollektive, denen die Interviewten angehörten.

Wie die Ausschnitte aus den biographischen Erzählungen zeigen, haben sich die Interviewten eher auf eine praktische Ebene der Aufarbeitung fokussiert. So standen bei Manfred Kappeler und Timm Kunstreich die Einflüsse eugenischen Gedankenguts auf die Praxen der Sozialen Arbeit im Fokus und bei Wilma Aden-Grossmann didaktische Möglichkeiten der Thematisierung von Nationalsozialismus mit Kindern und Jugendlichen. Jedoch zeigen die Passagen aus den biographischen Erzählungen sowie auch die vereinzelten Publikationen über Aufarbeitung oder NS-Pädagogik, dass dies kein Kernthema in der Arbeit der Interviewten darstellt.
So lässt sich zudem keinesfalls konstatieren, dass das kritisch-alternative pädagogische Milieu eine tragende Rolle bei der Aufarbeitung um wissenschaftliche Verstrickungen zukam. Dennoch zeigen die Publikationen von Manfred Kappeler, Manfred Liebel und Wilma Aden-Grossmann, dass diese für die Aufarbeitung und die Anfänge einer Prävention auf pädagogischer Ebene, welche erst viel zu spät erfolgte, eine Rolle spielten. Warum, weder die hier interviewten noch andere sich als kritisch verstehende Erziehungswissenschaftler*innen schon früher Aufarbeitungsanliegen, beispielsweise die Positionen der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik betreffend, verfolgten, bleibt, obwohl ein solches Anliegen im Kontext des Erstarkens der Bedeutung der Kritischen Theorie sowie der sich wandelnden Erziehungswissenschaft und der Studierendenbewegung naheliegend gewesen wäre, unklar (vgl. Klafki 1998, S. 2).
Die Komplexität des Themas und die vielen Kontroversen zeigen, dass sich eine selbstkritische Auseinandersetzung mit der eigenen Disziplin häufig sehr schleppend gestaltet und geprägt ist von Verdrängungs- und Abwehrmechanismen. Aktuelle Debatten um die Aufklärung von Netzwerken und problematischen Diskursen im Kontext der Aufarbeitung von sexuellen Kindesmissbrauch (näheres dazu in Kapitel 5.3) zeigen, dass auch hier ähnliche Mechanismen der Abwehr erkennbar sind, wie in den Kontroversen der Aufarbeitung um die Vertreter der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Auch hier zeigt sich, dass vielen Wissenschaftler*innen eine selbstkritische Perspektive auf die eigene Disziplin schwerfällt.
Gestaltete sich die Analyse der diskursiven Entstehung und ersten Verbreitung dieses Themas noch als in weiten Teilen gut über die biographischen Erzählungen identifizierbar, wird die Weiterverfolgung sowie das Aufdecken der Beteiligung der unterschiedlichen Diskursgemeinschaften, sowie Motive, Akteur*innen und Machtkonstellationen im Diskursgemenge immer komplexer. Verdrängungsmechanismen wirken so deutlich auf den wissenschaftlichen Spezialdiskurs, dass sich motivationale Aspekte und dazugehörige Diskurslinien in aktuellen Auseinandersetzungen nur schwer aufdecken lassen. Ließe sich zunächst vermuten, dass besonders generationale Zugehörigkeiten hier eine Rolle spielen und die jüngere Generation somit erst fähig scheint spezifische Aufarbeitungsprojekte mit dem notwendigen kritischen Blick zu begleiten, ist auch dies nicht gegeben. So sind es neben jüngeren Erziehungswissenschaftler*innen wie Anne Rohstock, auch wenn sich diese in ihrer methodischen Komplexität deutlich unterscheiden, auch ältere wie Benjamin Ortmeyer oder der hier interviewte Manfred Kappeler, die durchaus in der Lage sind mit der angemessenen Reflexivität und disziplinären Selbstkritik über Erziehungswissenschaft und Pädagogik und die NS-Zeit zu publizieren.
So ist zu vermuten, dass die Art und Weise, in der deutsche Wissenschaftler*innen fähig sind über den Holocaust zu sprechen und zu schreiben, auch immer mit den ganz persönlichen generationalen und familiären Verstrickungen zusammenhängt. Dies soll keinesfalls ein Geschichtsklittung betreibendes wissenschaftliches Vorgehen rechtfertigen, aber eignet sich eventuell als ein Erklärungsmuster für die teilweise immer noch von einer unverständlich rechtfertigenden Rhetorik durchzogenen Argumentationen, die immer wieder im wissenschaftlichen Diskurs auftauchen.

6 Zweiter Empirischer Teil – Veränderte Perspektiven und neue Themensetzungen

Der zweite empirische Teil versammelt zunächst recht heterogen anmutende Themenbereiche. Diese haben jedoch gemein, dass sie grundlegend neu theoretisch gefasst und wissenschaftlich diskutiert wurden. Zunächst wird hierbei die Thematik ‚Geschlecht' behandelt (6.1), dann eine sich neu entwickelnde Perspektive auf Kindheit beschrieben (6.2) und abschließend die vermehrte Zuwendung zum Thema ‚Gewalt' und insbesondere die problematische Dimension dessen diskutiert.

6.1 Veränderte Thematisierungsweisen der Kategorie Geschlecht

6.1.1 Kontext – Geschlecht als Thema der Pädagogik und Erziehungswissenschaft

Geschlecht als Kategorie in der wissenschaftlichen Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft

Geschlecht war (und ist in Teilen) eine in der Erziehungswissenschaft lange vernachlässigte Heterogenitätsdimension, auch wenn „[…] sich feststellen [lässt], dass Geschlechterbilder an zentraler Stelle eingelassen sind auch wenn dies oft nicht auf den ersten Blick erkennbar ist" (Rentdorff 2005, S. 19) und „[…] Geschlecht als eine der zentralen und konstitutiven Kategorien für die Entstehung wie für die aktuelle Verfasstheit von Erziehungswissenschaft […]" (Heite 2009, S. 50) gelten muss. Diese lange Nicht-Beachtung der Kategorie Geschlecht betrifft nicht nur die Auseinandersetzung in den verschiedenen Subdisziplinen und in der pädagogischen Praxis, sondern auch die Thematisierung von Geschlecht in der Wissenschaftsforschung (vgl. Glaser & Andresen 2009, S. 7). So blieb die Analysekategorie ‚Geschlecht' trotz ihrer elementaren Bedeutung für die Entwicklung der Erziehungswissenschaft als Disziplin lange wenig beachtet und wurde dann weitestgehend vor allem als Klassikerinnengeschichte geschrieben (vgl. Glaser & Andresen 2009, S. 7 f.).
Den Kontext der institutionalisierten Bildung betreffend waren schon vor der ersten Frauenbewegung Debatten prominent, die sich mit der Notwendigkeit höherer Bildung für Frauen auseinandersetzten (vgl. Rentdorff & Beitenbach 2020, S. 45), so fanden Frauen in der Zeit des Vormärz und in der Revolution von 1948 in Deutschland zum ersten Mal Anschluss an eine allgemeine politische Bewegung (vgl. Kleinau 1990, S. 121). Die Forderungen dieser ersten Frauenbewegung konzentrierten sich auf die Zugänge zu formaler Bildung, waren jedoch ideologisch noch naturalistisch begründet und Zugänge zu pädagogischen Berufen wurden mit geistiger oder später auch sozialer Mütterlichkeit begründet (vgl. Baader 2018, S. 17).
Waren in der zweiten Frauenbewegung die Zugänge zu Bildung im Sinne einer formalen Chancengleichheit gegeben, konzentrierte diese sich auf die Realisierung einer tatsächlichen Chancengleichheit, da immer noch immense institutionelle Hürden bestanden, die eine tatsächliche Gleichberechtigung verhinderten (vgl. Rentdorff & Beitenbach 2020, S. 47). Zudem erweiterte sich die feministische Perspektive im Kontext des allgemeinen gesellschaftlichen Liberalisierungsprozesses auf Bildung und Erziehung, welche sich zunächst auf den vorschulischen (vgl. Kaiser 2009, S. 61) Bereich sowie dann auch auf den sich neu entwickelnden sozialpädagogischen Bereich ausdehnten. Somit war es erst die feministische Theorie, „[…] die Geschlecht systematisch in Zusammenhang mit Benachteiligungspraktiken, naturalisierten Geschlechterstereotypisierungen und falschen Verallgemeinerungen […]" (Schleicher 2004, S. 13) in der (wissenschaftlichen) Pädagogik zum Thema machte.

Die Frauenforscherinnen knüpften an frühe Auseinandersetzungen um Bildungszugänge für Frauen und Mädchen an, dokumentierten diese und erst dadurch war es möglich, dass sich die Kategorie Geschlecht in dem männlich dominierten Diskurs der wissenschaftlichen Pädagogik langsam zu etablieren begann, beziehungsweise zunächst überhaupt erst Beachtung fand (vgl. Baar et al. 2019, S. 11).

Die Frauen- (und später Geschlechterforschung) entstand im Kontext der gesellschaftlichen Protestbewegung als akademisches Sprachrohr, somit war und ist ihre Aufgabe auch immer verortet zwischen einer Kritik an gesellschaftlichen Strukturen und Machtverhältnissen und einer daraus resultierenden Wissenschaftskritik, welche auch ihren Forschungsbereich bestimmt (Rentdorff 2005, S. 24). Wissen, welches in sich bildenden Frauengruppen, die sich mit Selbsterfahrung und Selbstreflexion auseinandersetzten, entstand, bot die Grundlage der Kritik, die feministisch aktive Wissenschaftler*innen an den theoretischen und methodischen Wissensbeständen ihrer Disziplinen übten (vgl. Hark 2007, S. 139 f.). Somit fügt sie sich ein in das die sozial- und geisteswissenschaftliche Forschungslandschaft der Zeit bestimmende Bild, welches stark geformt war durch diese enge Verknüpfung zwischen politischem und wissenschaftlichem Diskursraum. Die Frauen- und Geschlechterforschung war immer eng verknüpft mit feministischen Bewegungen, so konstatierte Susanne Maurer 2005, dass Frauenbewegung auch immer Frauenforschung beinhalte und sich der Feminismus als Denk-Bewegung wissenschaftlicher Instrumentarien bediene. Und auch wenn sich in der BRD das feministische Denken zunächst außerhalb des etablierten, institutionalisierten wissenschaftlichen Diskurses entwickelte, konnte das wissenschaftliche Feld doch vom innovativen Potenzial des feministischen Denkens profitieren (vgl. Maurer 2005, S. 112).

Auch heute ist die Frauen- und Geschlechterforschung immer noch konfrontiert mit einer engen Verwobenheit der eigenen Wissenschaftspraxis und den dort diskutierten gesellschaftlichen und globalen Macht- und Herrschaftsdiskursen, die es gilt konstant kritisch zu reflektieren, vor allem da die aktuellen Gender Studies genau wie die frühere parteiliche Frauenforschung auch immer als politisch-ethisches Projekt gedacht und verstanden werden (vgl. Maier 2019, S. 15).

Zunächst wurden für eine neue theoretische Perspektive in der feministischen Bewegung in den späten 1960er und den frühen 1970er Jahren versucht marxistische Ansätze wie ‚geschlechtliche Arbeitsteilung', das ‚weibliche Arbeitsvermögens' oder auch die ‚doppelte Vergesellschaftung' fruchtbar zu machen und weiterzuentwickeln (vgl. Kontos 2008, S. 62). Jedoch kam es sowohl in der Praxis als auch in der Theorie zu Konfliktpunkten, die besonders darin bestanden sich nicht zu einem Nebenwiderspruch degradieren lassen zu wollen. So entstand „[…] eine komplexe Mischung von Anlehnung an den und Bruch mit dem damals hegemonialen Paradigma kritischer Gesellschaftstheorie." (Kontos 2008, S. 62) Die feministische Theorie löste sich dann jedoch von einer alleinigen Orientierung an gesellschaftlicher Arbeit und es wurde die Breite der Themen, in denen eine feministische Perspektive eine Rolle spielt, registriert und in weiten Teilen auch eingefordert. Insbesondere wurde auch die eigene Geschichte entdeckt, Bezüge zur ‚Ersten Frauenbewegung' geknüpft und mehr Selbstbewusstsein gewonnen der männlich dominierten ‚Neuen Linken' entgegenzutreten (vgl. Kontos 2008, S. 62).

1978 wurde dann an der Universität Bielefeld gemeinsam von unterschiedlichen Fachrichtungen, aber unter anderem auch der Soziologie und der Pädagogik, das erste Interdisziplinäre Frauenforschungszentrum (IFF) gegründet (vgl. Kaiser 2009, S. 62). Seit den 1980er Jahren etablierte sich die Frauenforschung schließlich auch zunehmend in den erziehungswissenschaftlichen Studiengängen. Themen waren androzentrische Wissenschaft, geschlechtsspezifische Sozialisation, Geschichte der Frauen- und Mädchenbildung, Unterdrückung von Frauen, sexueller Missbrauch, aber auch Feministische Mädchenarbeit, Schulforschung, Frauenhäuser,

Selbsterfahrung und Therapie. Auf struktureller Ebene kam es zudem zur Etablierung von Frauenbeauftragten an Hochschulen und Universitäten (vgl. Baar et al. 2019, S. 12).
In der Forschung war in den ersten Jahren der Einfluss der Frauenbewegung groß und im Zentrum stand das Sichtbarmachen der rechtlichen sowie gesellschaftlichen Benachteiligung (vgl. Rendtorff 2005, S. 25) und der Suche nach eigenen empirischen Methoden, die sich als geeignet erachten die realen Lebensverhältnissen von Frauen abzubilden (vgl. Hark 2007, S. 140). Hierbei ging es weniger um das (Er-)Finden neuer Methoden, sondern um eine der Frauenforschung eigene Methodologie, die es vermag das spezifische Verhältnis von Theorie und Methode zu fassen, den Adressat*innenbezug zu berücksichtigen sowie gesellschaftliche Bedingtheit von Forschung aufzudecken (vgl. Kraul & Tenorth 1992, S. 835).
Die Forschungslandschaft differenzierte sich thematisch schnell aus und Fragen, die sich mit der grundlegenden Konstitution der Kategorie ‚Geschlecht' und deren Auswirkungen beschäftigten, gewannen zunehmend an Bedeutung (vgl. Rendtorff 2005, S. 25). Hatte die frühe Frauenforschung angelehnt an die marxistischen Theoriebezüge die Benachteiligung der Frauen insbesondere über die generellen ungleichen Machtverteilungen begründet, setze die pädagogische Frauenforschung bei den Benachteiligung erzeugenden Mechanismen von Bildungs- und Erziehungsaspekten an und identifizierte Schulen und Universitäten als Orte der Reproduktion von Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern (vgl. Rentdorff 2005, S. 27). Die Perspektiven der Frauenforschung war der androzentrismuskritische Blick, mit dem die Theorie und Praxis der Pädagogik untersucht wurden und noch wird (vgl. Bönold 2005, S. 89). Darüber hinaus entstand auch die Historische Frauenforschung, die sich extern der etablierten historischen Seminare entwickelte, und deren Fokus nicht nur war Forschungslücken aufzudecken, sondern auch die existierende männliche Geschichtsschreibung um den weiblichen Blick zu erweitern und die Perspektiven von Frauen auf Geschichte sowie die Erfahrungen dieser in der Geschichte zu dokumentieren (vgl. von Brentano Preis 2015, S. 5 f.).
Auch in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft konstituierte sich Anfang der 1980er Jahre langsam ein Teilbereich der Frauenforschung. 1982 gestalteten Frauen, die Großteiles noch nicht Mitglied in der *DGfE* waren, auf dem 8. Kongress der Fachgesellschaft, ein Symposium mit dem Titel „Leben und Lernen jenseits patriarchaler Leitbilder". Der daraus hervorgehende Antrag auf die Einrichtung einer Kommission Frauenforschung innerhalb der Fachgesellschaft wurde seitens des Vorstandes abgelehnt (vgl. Faulstich-Wieland 1989, S. 5). So gründete sich 1982 zunächst eine informelle Arbeitsgruppe zum Thema, diese wurde 1984 institutionalisiert. Schon 1989 konstatierte Hannelore Faulstich-Wieland (vgl. Faulstich-Wieland 1989, S. 10), die AG Frauenforschung sei mittlerweile auch kein Streitpunkt mehr innerhalb der *DGfE* und so führte die gegründete AG 1991 zur Kommission Frauenforschung, welche sich dann, auch im Zuge des Erlangens des Sektionsstatus, 1999 in ‚Frauen- und Geschlechterforschung' umbenannte (vgl. Maier 2019, S. 19).
Für die wissenschaftliche Pädagogik kann der Prozess von der Androzentrismuskritik über die Produktion eigener Wissensbestände bis zur Implementation und Integration dieses Wissens in den etablierten Diskurs in Teilen als ein Bruch mit den im Fach vorherrschenden Geschlechterdifferenzen bezeichnet werden (vgl. Hark 2007, S. 241). Doch trotz dieses zu verzeichnenden Einzugs in den erziehungswissenschaftlichen Diskurs bleibt es (und das nicht nur in der Erziehungswissenschaft) bei einem gewissen disziplinären Widerstand, wenn es um die Adaption der Theorien und Methoden der Geschlechterforschung ging und geht. Barbara Rentdorff beschreibt den Prozess der Begegnung der Erziehungswissenschaft auf die Frauen- und Geschlechterforschung als anfangs geprägt von ‚Spott und Abwehr' und mittlerweile eher als

vorgegebene ‚sachlich-methodische Kritik' und teilweise einer als gnädig anmutenden Subsumtion unter die eigenen bestehenden Kategorien (vgl. Rentdorff 2005, S. 31). Feministische Theoretikerinnen waren und sind mit den Mechanismen der Hierarchisierung von Wissensqualitäten und Erkenntnispraxen konfrontiert und sahen sich so fortlaufend verwickelt in Kämpfe um Anerkennung im akademischen Feld (vgl. Maurer 2005, S. 113). Auch heute noch steht die Frauen- und Geschlechterforschung in einem ständig zur Selbstreflexion anregenden Spannungsfeld zwischen wissenschaftlichem Erkenntnisinteresse und ihrem politischen Anspruch der Transformation der gesellschaftlichen Geschlechterverhältnisse (vgl. Hark 2007, S. 140), beispielsweise aktuell in der Konfrontation mit queertheoretischen Ansätzen.

Diskurs in der pädagogischen Praxis

Die pädagogische Praxis ist auf mehreren Ebenen in besondere Art und Weise mit Geschlechterfragen konfrontiert. So geht es zum einen um gendersensible Methoden und Handlungskonzepte, darüber hinaus auf organisationaler Ebene um die Geschlechterhierarchien an Arbeitsorten der pädagogischen Praxis und um die vorherrschende weibliche Codierung und die häufig damit einhergehende (Nicht-)Anerkennung von pädagogischen Berufen und pädagogischer Professionalität (vgl. Heite 2013, S. 18). Wie auch die theoretischen Auseinandersetzungen der Erziehungswissenschaft, ist die praktische pädagogische Arbeit mit Mädchen und Frauen stark geprägt von den autonomen Projekten der Frauenbewegung, die Alternativen zu den durchstrukturierten, hierarchisierten und stark bürokratisch ausgerichteten institutionalisierten Angeboten schufen. Diese wurden aber in Teilen auch von den traditionellen Trägern der sozialen Arbeit aufgegriffen oder die freien Verbände haben sich diesen mit ihren Angeboten angeschlossen (vgl. Brückner 2012, S. 552 f.).

Zunächst kam es im Kontext der Kinderladenbewegung zu ersten vorsichtigen Versuchen der Kritik an der Geschlechtererziehung und am Theorie-Praxis-Transfer der freudschen Lehre auf die Erziehungskontexte in den Kinderläden (vgl. Kaiser 2009, S. 62). Zudem wurden auch erstmals Schul- und Lesebücher vor einer geschlechterkritischen Grundlage reflektiert und auch wenn die Veröffentlichungen dazu zunächst bloß vereinzelt auftauchten, keine organisationsrechtlichen Konsequenzen hatten und in der Öffentlichkeit weiterhin eher Lebensform-Debatten die Frauenbewegung dominierten, kann deutlich beobachtet werden, wie sich der erziehungs- und bildungspraktische Diskurs der Zeit langsam für emanzipatorische Fragen öffnete (vgl. Kaiser 2009, S. 62). Themen, die im Fokus der Kritik standen, waren die Gewalt gegen Mädchen und Frauen, Körperlichkeit und Sexualität, Lebensentwürfe von Frauen, der Sexismus in der Gesellschaft und die Rolle der Frauen in Öffentlichkeit und Politik (vgl. Klees-Möller 2000, S. 174).

Im Zuge der Identifizierung der Bildungsinstitutionen als Orte der Reproduktion sozialer Ungleichheit entwickelten sich folgerichtig in den 1970er Jahren Konzepte ‚parteilicher Pädagogik', die zu einer Kompensation der Missverhältnisse beitragen sollten (vgl. Rentdorff 2005, S. 27). Das Konzept der parteilichen Pädagogik entstammte der damals prominenten antikapitalistischen Sozialen Arbeit und in der Übernahme für die Arbeit mit Mädchen und Frauen wurde die Sensibilität für die besonderen Lebenslagen dieser integriert (vgl. Kuhlmann 2000). Parteilichkeit meinte dabei eine Orientierung und Vertretung an den Interessen der Frauen und Mädchen sowie die Definitionsmacht über die Lebenslagen der Adressantinnen diesen selbst zu überlassen (vgl. Brückner 2012, S. 254).

Schon in den 1970er Jahren wurde in der Jugendarbeit die Marginalisierung von Mädchen problematisiert und seitdem hat sich das Praxisfeld in vielen Punkten verändert. Es entstanden autonome Mädcheneinrichtungen, spezifische Angebote und Räumlichkeiten für Mädchen sowie Programmlinien, die sich an den vermuteten Bedürfnissen von Mädchen orientierten (vgl. Rose 2000, S. 15).

Diese Veränderungen im Praxisfeld können auch in großen Teilen auf den Einfluss der Frauenforschung sowie der Frauenbewegung beziehungsweise auf die damit verbundenen Auseinandersetzungen zurückgeführt werden (vgl. Faulstich-Wieland 1992, S. 908). Ein wichtiges Element der neuen Handlungsansätze in der pädagogischen Praxis, welche sich an der feministischen Theorie der Frauenbewegung orientierte, war dabei immer die Annahme der Beteiligung der Frauen und Mädchen an der Herstellung von Geschlechterverhältnissen und das Frauen und Mädchen sich nicht nur als ‚Opfer' der bestehenden Verhältnisse und Strukturen sahen, sondern ein Verständnis der eigenen Adressatinnen- und Akteurinnenrolle entwickelten (vgl. Brückner 2012, S. 551).
In den 1990er Jahren wurden die Praxisansätze, die sich bis dahin etabliert hatten, zunehmend im Rahmen der „doing-gender"-Debatte und der generellen Infragestellung von binären Geschlechterverhältnissen auf eine harte Probe gestellt. Den Ansätzen wurde teilweise eine Reproduktion von geschlechtlichen Differenzen sowie eine Manifestierung geschlechtlicher Stereotypisierungen vorgeworfen (vgl. Kuhlmann 2000, S. 230 f.).
Die neue Geschlechterforschung, und insbesondere das bahnbrechende Werk Judith Butlers, hatten neben ihrem Einfluss auf die Frauen- und Geschlechterforschung auch Konsequenzen für die Arbeit in der pädagogischen Praxis. Zunächst stellte sich jedoch insbesondere die Frage, wie sich ein solches theoretisch-dekonstruktives Konzept auf eine pädagogische Praxis herunterdeklinieren ließe (vgl. Kuhlmann 2000, S. 234). Es kam erwartbar zu „[…] Schwierigkeiten durch die Ungleichzeitigkeit von Erkenntnissen bei den Beteiligten z. B. auf Seiten der Kommunalpolitiker und anderer Jugendhilfepraktiker einerseits und der feministischen Theoretikerinnen andererseits." (Kuhlmann 2000, S. 234)
Und auch heute steht die pädagogische Praxis mit ihrem Anspruch, sich Differenzen bewusst zu machen und einen sensiblen Umgang mit diesen zu finden im Kontext von Geschlecht immer noch vor großen Herausforderungen (vgl. Hartmann et al. 2017, S. 7). Geschlecht gleichzeitig als nicht binär, sozialisatorisch gewachsen und fluide und nicht festgeschrieben zu begreifen, jedoch pädagogische Angebote zu entwickeln, die eventuelle Benachteiligungen berücksichtigen und sensibel für Genderaspekte sind, scheint äußerst anspruchsvoll. Vielleicht dauerte es deswegen auch fast ein Jahrzehnt, bis sich queertheoretische Perspektiven langsam auch in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft niederschlugen und für diese fruchtbar gemacht wurden (vgl. Hartmann et al. 2017, S. 8).
Somit steht die Pädagogik die geschlechtersensible Arbeit betreffend vor ähnlichen Herausforderungen wie es das Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma (Boger & Textor 2016, S. 96) in der inklusiven Arbeit immer mit sich bringt: Die Praxis befähigen wollende Angebote neigen häufig dazu, in die Komplexität reduzierende Muster zurückzufallen und so Erziehungs- und Bildungsangebote zu schaffen, die „[…] spezifische diskursive Kräftefelder erzeugen, die Positionierungsmöglichkeiten der so Angesprochenen strukturieren." (Kleiner & Klenk 2017, S. 113) und somit zu einer Reproduktion binärer Geschlechterkonzepte und Stereotypen führen. Ein Verstehen, dass in pädagogischen Settings keine absolute Handlungssicherheit gegeben werden kann, sondern immer eine Rest-Unsicherheit oder ein Nicht-Wissen bleibt, da die pädagogische Praxis facettenreich und ihre Anliegen widersprüchlich sind, ist also die Voraussetzung für eine diversitätssensible Arbeit (vgl. Kleiner & Klenk 2017, S. 113).

6.1.2 Blick ins Material

Barbara Rentdorff konstatierte im Jahr 2005 in der Reflexion über den Prozess der
Adaption feministischer Theorien und Ansätze beziehungswiese der Aufnahme der Kategorie Geschlecht in die wissenschaftliche Pädagogik:

> „Eine Disziplin bzw. ein Diskurs hat grundsätzlich drei Möglichkeiten, auf die Zumutungen eines anderen Denkens zu reagieren (genauso wie ein Territorium auf die Zumutungen der Fremden): Entweder kannibalisch, indem er es sich durch Verschlingen, Einpassung, Vereinnahmung anverwandelt; zweitens, indem er es sich durch Immunisierung, Hegemonieansprüche und Ignoranz vom Leibe hält – beides sind gewissermaßen kontraphobische Selbstschutz-Strategien. Als drittes gäbe es die Möglichkeit, sich der Zumutung zu stellen und sich in der Konfrontation, in der Berührung mit dem Anderen selbst zu verändern, etwas Neues entstehen zulassen. Das haben die akademischen Diskurse gegenüber dem Modernisierungsangebot aus der Geschlechterforschung in keiner Disziplin geschafft – am ehesten vielleicht noch in der Literaturwissenschaft)." (Rentdorff 2005, S. 31)

Diese zusammengefassten analytischen Ergebnisse als Ausgang nehmend, soll im Folgenden anhand der biographischen Erzählungen gezeigt werden, wo im Kontext der Zeit der neuen Frauenbewegung die ersten neuartigen Konfrontationen der Erziehungswissenschaft mit der Kategorie Geschlecht in den späten 1960er und 1970er Jahren stattfanden, um die erste Analysedimension der Verortung des aufkeimenden neuen Diskurses zu beschreiben.
Weiter wird gezeigt, welche Themen und Bezugsansätze und Theorien eine besondere Bedeutung hatten und welche Akteur*innen mit welcher motivationalen Grundlage diese in den erziehungswissenschaftlichen Diskurs einbrachten. Anschließend wird wieder die ‚Karriere' dieser Themen im wissenschaftlichen Diskurs untersucht, wozu auch die Publikationen der Interviewpartner*innen als zusätzliche Datengrundlage herangezogen werden. Dabei dienen die Fragmente der biographischen Erzählungen und die Publikationen der Interviewpartner*innen insbesondere dazu – und das ist diesem Themenspektrum spezifisch – die schon in der theoretischen Einführung entfalteten gut wissenschaftsgeschichtlich durch die Teildisziplin selbst reflektierten Prozesse nachzuzeichnen. Durch diese schon erfolgte Auseinandersetzung der Frauenbewegung mit ihrer eigenen Geschichte gestaltete sich in diesem Kapitel der einführende den Diskurs konzeptualisierende Teil ausführlicher als in anderen Kapiteln und der Teil, der die bereits beschriebenen Einflüsse über die Passagen aus den biographischen Erzählungen ausweist, wird somit etwas dichter ausfallen, um Repetitionen zu vermeiden.

‚Das Private ist politisch' – Feminismus als omnipräsentes Thema den eigenen Lebenslauf betreffend

Deutlich wird zunächst insbesondere in den biographischen Erzählungen, dass sich die Thematisierungsweisen von Geschlechterfragen nicht auf einen Themenbereich beschränken, sondern – und das natürlich insbesondere für die weiblichen Interviewpartnerinnen – sich als ein omnipräsentes Thema durch die biographischen Erzählungen ziehen. Dies geschieht zum einen in den biographisch-privaten Bezügen und zum anderen in den unterschiedlichen pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Themenfeldern.
Über diesen ersten Zugang wird über die Betroffenheit der Frauen (und vereinzelt auch Männer) einerseits die Analyseebene der Entstehung und Verbreitung und andererseits durch eine starke emotionale Verknüpfung zu diesem Thema der entsprechende Erkenntnis- und Bewertungszusammenhang tangiert. Anknüpfend an die Parole ‚Das Private ist politisch'[46] schlug sich, wie die Passagen im Folgenden zeigen, die Beschäftigung mit der Geschlechterfrage auch in den partnerschaftlichen und familialen Bereichen sowie Karrierewegen nieder.

46 Es wurden Fragen aufgeworfen, die sich damit beschäftigten, ob das private bisher normalisierte Leben von Frauen (Zuständigkeit für Haushalt und Kinder etc.) nicht mit den gesellschaftlichen Bedingungen (hier auch Industrialisierung und kapitalistische Arbeitsteilung) in Zusammenhang zu bringen sei.

Eine bedeutsame Perspektive der Metaebene wird bei Heide Kallert sichtbar, die mit Bezug zur Theorie der Biographieforschung darauf verweist, dass sie selbst eine sehr weibliche Form der Deutung ihrer Karriere übernimmt:

> Als Frau habe ich oft erzählt, aber mittlerweile sind mir eben die zwei oder längst sind mir die zwei Arten (.) den Lebenslauf zu rekonstruieren klar, als Frau habe ich oft gesagt, das war reiner Zufall.
>
> (Transkript Kallert 2018)

Sie berichtet von ihrem Berufsweg und den Kontextbedingungen während sie ihre Professur antrat und stellt diese als einen glücklichen Zufall dar. Diese Art und Weise Erfolge nicht auf die eigene Leistung, sondern auf äußere Umstände zurückzuführen und sich selbst nicht als Akteurin der eigenen Biographie darzustellen kennzeichnet sie aber sogleich als eine typische weibliche Darstellung der eigenen Biographie. Dass die subjektiven Konstruktionsleistungen der eigenen Biographie von der Kategorie Geschlecht abhängen ist mittlerweile hinlänglich bekannt (vgl. z. B. Glaser 1992, S. 261).
Eine geschlechtsspezifische Thematisierung zeigt sich darüber hinaus im Kontext des politischen Engagements. Dort waren die Frauen mit einem männlich dominierten Feld konfrontiert, das zunächst abschreckende Wirkung hatte und Beteiligung von Frauen verhinderte. So berichtet Donata Elschenbroich:

> Diese politische (.) Arbeit, mir dann schon langsam sehr begrenzt vorkam, diese ganze politische Szene in Berlin. Da hatten 80% der Männer das Sagen (.) puuh war nicht so angenehm für Frauen. Also wir waren da schon Statistinnen.
>
> (Transkript Elschenbroich 2018)

Erlebten die Frauen schon im wissenschaftlichen Arbeitskontext ein männerdominiertes Feld, nahmen sie dies in der politischen Arbeit nicht anders wahr. Donata Elschenbroich macht in dieser Passage mit der Wortwahl ‚Statistinnen' deutlich, dass sich die patriarchalen Strukturen, in denen den Männern eine aktive und den Frauen eine passive Rolle zufiel, auch in den vermeintlich progressiven Kreisen der neuen Linken widerspiegelten. Ihre Wahrnehmung deckt sich mit den beispielsweise damals von Helke Sander angeprangerten vorherrschenden Strukturen im SDS. Auch wird diese Perspektive von politisch aktiven Frauen ausführlich in den Untersuchungen von Claudia Wallner zur feministischen Mädchenarbeit beschrieben, welche aufzeigt, wie das Patriachart unkritisiert von den Männern in die Bewegung übernommen wurde, was dazu führte, dass sich die Frauen aus der Bewegung und insbesondere dem SDS zurückzogen und eigene Gruppen gründeten (vgl. Wallner 2006, S. 131).
Auch Carol Hagemann-White schildert Erfahrungen aus der frühen Zeit der zweiten Frauenbewegung:

> Das war eine Phase der (.) Entstehung der Frauenforschung, in der irgendwoher viele Ideen und Begriffe geschaffen wurden, die die neuen Gefühle und Problemstellungen und Anliegen erfassen sollten.
>
> (Transkript Hagemann-White 2018)

Carol Hagemann-White erwähnt ‚neue Ideen und Begriffe', die geschaffen wurden, und dass diese nicht nur zur wissenschaftlichen Analyse dienten, kennzeichnet sich in dieser Passage deutlich über den gewählten Ausdruck der ‚Gefühle' und ‚Anliegen', die nicht als Forschungsgegenstand, sondern als sozial-emotional konnotiert gedeutet werden können. Dieser motivationale Antrieb der Betroffenheit als Motor der Beschäftigung mit der Benachteiligung von Frauen, der sich in den bisherigen Passagen zeigte, dokumentiert sich auch noch an einer weiteren Stelle in

der biographischen Erzählung von Carol Hagemann-White. Hier berichtet sie über den sozialen Kontext während ihres Studiums und der ersten Zeit als Dozentin an der Universität:

> Ein Großteil derer, die ich als studierende Frauen mit Interesse an Frauenfragen kennenlernte, haben auf dem zweiten Bildungsweg studiert. Also das war absolut Alltag, dass ihnen die Eltern nicht erlaubt hatten, entweder kein Gymnasium oder kein Abitur oder schon Abitur, aber dann allenfalls Fachhochschule oder pädagogische Hochschule oder besser doch eigentlich eine Lehre oder irgendwas Solides. Und, dass sie zur Universität gingen, mussten sie sich später erkämpfen.
>
> (Transkript Hagemann-White 2018)

Als neuer Aspekt wird in dieser Passage das Thema der Bildungsbenachteiligung aufgegriffen, welches in den anderen biographischen Erzählungen keine explizite Rolle spielte. Und auch bei Carol Hagemann-White wird dieser nicht als Äußerung der persönlichen Betroffenheit, sondern mit berichtenden Charakter über ‚einen Großteil der Studierenden, die sie kennenlernte' erwähnt. Dass jedoch die Frauenbewegung und angrenzend an diese die Kinderladenbewegung auch als Bildungsmotivation für Frauen diente, findet sich, wieder nicht aus der eigenen Betroffenheitsperspektive, bei Wilma Aden-Grossmann, die aus der Kinderladenarbeit erzählt:

> Hier gerade in unserem Kinderladen waren eben auch Frauen, die dann motiviert durch den Kinderladen und durch die ganze Diskussion dann ein Studium begonnen haben.
>
> (Transkript Aden-Grossmann 2017)

Grund für diese Nicht-Thematisierung der Bildungshindernisse sowie Bildungsaspirationen in den vorliegenden Biographien mag die Herkunft der Interviewpartnerinnen sein, da diese, was nicht verwunderlich ist, eher einem fortschrittlichen und bildungsnahen Milieu entstammten.[47] Welche Dimension von geschlechterspezifischer Problematik sich jedoch in vielen der Biographien niederschlägt, ist die der Betreuung von Kindern. So beschreibt Donata Elschenbroich die Zeit ihrer Promotion als eine immense Doppelbelastung, in der sie wenig Unterstützungsangebote wahrnehmen konnte:

> So eine Dissertation zu schreiben, wenn ein Kind (.) immer wieder mal Ohrenschmerzen hat und man dann wieder eine Woche unterbrechen muss und wieder von vorne anfängt.
>
> (Transkript Elschenbroich 2018)

Die durch Betreuungsaufgaben entstehende fehlende Kontinuität bei der wissenschaftlichen Arbeit, die sich in einem Mehraufwand niederschlug, wird hier anschaulich du prägnant benannt.

---

47 Explizit deutlich wird dies von Heide Kallert formuliert, die im Interviewverlauf immer wieder auf ihr progressives Elternhaus verweist, wenn sie über Geschlechterthemen berichtet und sich dabei auf ihre Mutter bezieht:

> Und (.) meine Mutter hat auch in Erziehungswissenschaft damals Pädagogik promoviert (.) mit einer Genderarbeit. […] Die Frau als Erzieherin im 18. Jahrhundert. (.) Sodass ich also gerade im Rückblick so denke, ich bin in einem Milieu aufgewachsen, das alles was dann 68 kam gar nicht so fremd war.
>
> (Transkript Kallert 2018)

Deutlich zeigt sich hier exemplarisch eine bildungsnahe und fortschrittliche Herkunft, die sich auch in weiteren Interviews andeutet. Beispielsweise bei Carol Hagemann-White, die zwar über ihre Familie als ökonomisch nicht stark aufgestellt, aber über sich selbst schon als Schülerin ‚kritisch-intellektuell' berichtet, was auch auf einen spezifischen familiären Kontext hindeutet (vgl. Transkript Hagemann-White) und Donata Elschenbroich erzählt über sich als eine der 6% Mädchen eines Jahrgangs, die studieren durften, und erwähnt im Zuge dessen auch sie hätte sich ihr Studienfach völlig unabhängig nach Eigeninteresse aussuchen können (vgl. Transkript Elschenbroich).

Dass Kinderbetreuung Karriereentscheidungen mitbeeinflusste, zeigt sich auch bei Wilma Aden-Grossmann, die berichtet, wie sie sich gegen eine Weiterqualifizierung zur Schulpsychologin entschied, da sie diese als zu große Herausforderung wahrnahm:

> Und das habe ich mir dann – inzwischen auch mit zwei Kindern – nicht zugetraut. Man weiß ja da kommen Konferenzen und so weiter, das ist ja viel mehr, als eine halbe Stelle, die man da arbeitet. Und dann das Studium auf einem halben Deputat, Psychologie ist nun auch anstrengend und so habe ich mir das nicht zugetraut.
>
> (Transkript Aden-Grossmann 2017)

Carol Hagemann-White wählte eine kreative Form der Kinderbetreuung, die sie in ihrer Erzählung als für die Zeit als sehr üblich beschreibt:

> Es war damals selbstverständlich wer schwanger wurde fragte rum wer sonst noch schwanger ist.
>
> *Interviewerin:* Mhm (bejahend)
>
> Und dann hat man sich zusammengetan. […] Und dann hatten wir zwei Kinder, die innerhalb von drei Wochen voneinander geboren wurden, und die haben wir sechs Tage in der Woche zusammen betreut. Drei Tage bei mir und drei Tage bei denen. Und das heißt ich hatte […] dann drei Tage in der Woche, wo ich wirklich an meinem Buch arbeiten konnte und drei Tage wo ich zwei Kinder hatte.
>
> (Transkript Hagemann-White 2018)

Carol Hagemann-White beschreibt wie die beiden anderen Interviewpartnerinnen auch deutlich die Doppelbeanspruchung zwischen Betreuungsaufgaben und Arbeit.

Unthematisiert bleibt bei allen drei Interviewpartnerinnen in diesen Passagen die Rolle des Vaters. Donata Elschenbroich beschreibt als Alleinerziehende die Unterbrechung ihrer Arbeit aufgrund der Krankheit des Kindes als alternativlos, Wilma Aden-Grossmann erwähnt ihren Mann und den Vater weder bezogen auf die finanziellen Einkünfte noch bezogen auf die Übernahme von Betreuung und auch Carol Hagemann-White wählt die Formulierung ‚drei Tage wo ich zwei Kinder hatte', welche impliziert, dass sie sich selbst in der Betreuungsverantwortung sah – auch hier bleibt der Vater unerwähnt.

Ist das Aufgreifen von Geschlechteraspekten im Privaten zweifelsohne ein in den weiblichen Biographien deutlich mehr thematisierter Bereich, wird dieses in den männlichen Biographien[48] nicht gänzlich ausgespart.

So erzählt Timm Kunstreich über die Begründung seines Umzugs nach Hamburg:

> Damit meine Frau arbeiten konnte, die hat die Familie ernährt. Hätten wir in München einen Krippenplatz gekriegt, wären wir nach München gezogen, ne.
>
> (Transkript Kunstreich 2017)

Die generelle Erwähnung dieser Tatsache zeugt davon, dass diese Motivation einer Ortswahl von ihm nicht als selbstverständlich wahrgenommen wurde. Die Frau wird als Ernährerin der Familie dargestellt. Ein Konzept, dass er, der Mann, jedoch im Gegenzug die Kinderbetreuung übernimmt bleibt jedoch dethematisiert, der einzige Ausweg aus der Situation scheint die Wahl eines Wohnortes, in dem ein Krippenplatz zur Verfügung steht. Dennoch muss festgehalten werden, dass ein für diese Zeit relativ fortschrittliches Modell der Familienorganisation gewählt

48 An diese und weiteren Stellen wird generalisierend dichotom in „männlich" und „weiblich" unterteilt, obwohl sonst von Interviewpartner*innen die Rede ist. Die Interviewpartner*innen ordnen sich nach Wissen der Autorin dem männlichen und weiblichen Geschlecht zu, die Nutzung des Gender* erfolgt aus Gründen der Einheitlichkeit.

wurde, denn es bleibt auch das klassische Rollenmodell, dass die Frau die Kinderbetreuung übernimmt und der Mann die finanzielle Versorgung der Familie, dethematisiert.
Ganz ähnlich werden Geschlechteraspekte im privaten Kontext in der biographischen Erzählung von Manfred Kappeler aufgegriffen. In einem Bericht über die Schwierigkeiten während der Zeit seines drohenden Berufsverbots sagt er:

> […] ich hatte eine studierende Frau und drei kleine Kinder.
>
> (Transkript Kappeler 2017)

Im Unterschied zu Timm Kunstreich wird bei Manfred Kappeler doch in Teilen ein klassisches Familienmodell zugrunde gelegt, denn er verortet sich deutlich in der Rolle des finanziellen Versorgers der Familie. Dennoch wird diese klassische Rollenteilung durch die Erwähnung des Studiums der Frau gebrochen, da diese somit nicht allein die klassische Rolle der Kinderbetreuung übernahm, sondern auch mit den Herausforderungen der Bewältigung des Studiums konfrontiert war. Die Erwähnung der Kinder kann hier mehr als finanzielle Belastung, als in Form einer Belastung über anfallende Betreuungsaufgaben gedeutet werden.
Diese beiden Zitate zeigen, dass sich ein aufkommendes Infragestellen klassischer Rollenmodelle zumindest auch in Ansätzen in den männlichen Biographien widerspiegelte.[49] Durch die neuen Anforderungen der Frauen wurden Männer, die in Partnerschaften mit Kindern lebten, automatisch mit den sich langsam ändernden Rollenbildern konfrontiert. Männliche Interviewpartner ohne Frau und Kinder griffen diese Thematisierung erwartungskonformerweise nicht auf, was als ein deutliches Indiz für eine persönliche Betroffenheit als Begründungszusammenhang für die Auseinandersetzung mit diesem Thema gedeutet werden kann.
Diese männliche Perspektive bestätigt auch Wilma Aden-Grossmann in ihrer Erzählung darüber, welchen Einfluss die Frauenbewegung auch auf die privaten Familienbeziehungen hatte:

> Also (..) es wurde ja es war ja viel in Bewegung die Elternrolle war in Bewegung die Väter überlegten wie sie nun eigentlich sich dazu verhalten sollten, dass die Frauen nun auch sagten, jetzt wollen wir mal was sehen, wie es anders geht. Wir wollen nicht mehr nur allen Haushalt alleine machen, wir wollen auch berufstätig sein.
>
> (Transkript Aden-Grossmann 2017)

Durch die Formulierung ‚die Väter überlegten' wird in dieser Passage zunächst deutlich, dass es nicht alle Männer waren, die begannen sich mit den neuen Rollenerwartungen auseinanderzusetzen, sondern eben nur die Männer, die mit Betreuungsaufgaben konfrontiert waren. Zum anderen zeigt es, dass auch aus der weiblichen Perspektive gesehen wurde, wie die Kritik der Frauen dazu führte, dass sich ein Teil der Männer der Thematik widmen musste. Über das mehrfache Verwenden der dritten Form Plural und mit der Begriffswahl ‚die Frauen' geht Wilma Aden-Grossmann in dieser Passage über ihre eigenen Erfahrungen hinaus und ordnet sich einer nicht genau spezifizierten Gruppe zu. Das fordernde ‚wir wollen mal was sehen' lässt darauf schließen, dass das ‚wir' nicht alle Frauen, sondern eine in der Emanzipationsbewegung aktive Gruppe von Frauen meint.
Über die Betreuungsthematik hinaus soll an dieser Stelle ein weiterer Aspekt, welcher das Thema Geschlechtergerechtigkeit in den männlichen Biographien betrifft, aufgegriffen werden, der sich spezifisch auf eine der biographischen Erzählungen bezieht und als eine Sensibilität für dieses Thema gedeutet werden kann. So zeigt sich in der Erzählung von Manfred Kappeler, dass ungebrochen eine beide Geschlechter berücksichtigende Sprache genutzt wird. Er spricht

49 Dies kann auch als Ergebnis der langjährigen privaten, beruflichen und politischen Auseinandersetzungen gelesen werden.

beispielsweise von vielen ‚Frauen und Männern' die er benennen kann, die ihn ermutigten und positives Vertrauen in ihn hatten (vgl. Transkript Kappeler), oder auch von einer Gruppe von ‚jungen Männern und Frauen' (vgl. Transkript Kappeler) mit denen er in Bochum zur Zeit seiner Ausbildung einen Protest organisierte. Eine solche durchgängige Berücksichtigung beider Geschlechter in der gesprochenen Sprache zeigt sich in dieser Form in keiner der weiteren (männlich oder weiblichen) biographischen Erzählungen und betont aus diesem Grund in besonderer Art und Weise eine ungewöhnlich hohe Sensibilität für das Thema, die als ein seltenes Charakteristikum für einen Mann dieser Generation gewertet werden muss.
Zusammengefasst kennzeichnen die Passagen der biographischen Erzählungen zunächst die emanzipatorischen Bemühungen der Frauen und teilweise die männlich gelesenen Interviewpartner betreffend eine Sensibilität für weibliche Sichtweisen, beziehungsweise ein Aufbrechen klassischer Rollenmodelle auf beiden Seiten. Dass diese so grundlegend neuen Wissenshorizonte, die wie die Passagen zeigten, auch immer zwischen privaten, politischen und professionellen Kontexten changierten, auch die wissenschaftlichen Forschungs- und Publikationstätigkeit beeinflussten, scheint zunächst erwartbar. Durch die gesellschaftlichen Debatten um Gleichberechtigung inspiriert, orientierten sie sich in ihren Bedeutungs- und Bewertungszusammenhängen an den Werteorientierungen der neuen Frauenbewegung und somit an den dortigen politischen Diskussionen, sowie an den theoretischen Auseinandersetzungen und eventuell einem spezifisch in diesem Denkkollektiv verorteten Denkstil. Die Auseinandersetzungen und Neuorientierungen wurden im privaten, im politisch-öffentlichen sowie im wissenschaftlichen Feld geführt. Wie diese Auseinandersetzungen sich argumentativ und auch auf der Akteur*innenebene überlappten wurde schon ausführlich im einleitenden Teil dargestellt. Zudem wurde dort gezeigt, wie die wissenschaftliche Pädagogik als männlich dominierter Diskursraum langsam Impulse der Frauenbewegung aufnahm und diese in Teilen in den wissenschaftlichen Kanon absorbierte, in ihrer Radikalität und Konsequenz jedoch auch ablehnte.

Von Gewalt (gegen Frauen?) als Schwerpunkt zu Frauen- und Mädchenarbeit als Querschnittsthema[50]?

Das Thema Gewalt gegen Frauen und Mädchen war, wie einleitend beschrieben, das zentrale Thema der zweiten Frauenbewegung, an dem dann auch die ersten pädagogischen Projekte anknüpften. Zeitlich ist die zweite Frauenbewegung erst nach der Hochphase der Studierendenbewegung Anfang der 1970er Jahre zu verorten.
Eine der prominentesten Figuren der Frauenhausbewegung, die sich sowohl auf Ebene der Frauenforschung als auch in der Etablierung von Interventions- und Präventionsprojekten hervortat, war unzweifelhaft Carol Hagemann-White. Da ihre diesbezüglichen Forschungstätigkeiten

50 Wurde hier der Begriff des Querschnittsthemas gewählt, ist dieser aus der Perspektive von Carol Hagemann-White nicht der passende Begriff:

> Ich hatte von Anfang an den Anspruch, Themen und Inhalte der Frauenforschung in die bestehenden Gebiete des Faches zu integrieren und nicht gesondert
> *Interviewerin:* Mhm (bejahend)
> Abzuarbeiten.
> *Interviewerin:* Als Querschnittthema quasi.
> Nein das ist nicht das richtige Wort.
> *Interviewerin:* Ok.
> Es geht darum, die zentrale Bedeutung des Geschlechts in allen Bereichen der Pädagogik deutlich zu machen
> *Interviewerin:* Mhm (bejahend)
> Und Themen zu wählen, wo das dann auch erfasst werden kann
>
> (Transkript Hagemann-White 2018)

ausführlich im Kapitel 4.3 zur Aktionsforschung, sowie im Kapitel 5.3 zum Thema Gewalt beschrieben werden, wird auf diese hier nicht noch einmal gesondert eingegangen.
Jedoch findet Carol Hagemann-White auch in der biographischen Erzählung von Michael-Sebastian Honig Erwähnung und wird als Pionierin und Gallionsfigur des Themenschwerpunktes ‚Gewalt gegen Frauen' beschrieben:

> Ich meine, ich weiß ich möchte auch gerne mal wissen wer sich damals, also Mitte der 70er Jahre, in Deutschland mit Gewalt in Familien wissenschaftlich überhaupt beschäftigt hat, also die Frauen natürlich. Die (.) Carol Hagemann-White, Barbara Kavemann, die haben darüber gearbeitet, Margit Brückner und da gab es einen Kreis drumherum.
>
> (Transkript Honig 2017)

Mit der Formulierung ‚die Frauen natürlich' wird wieder die schon im ersten Teil dieses Kapitels angesprochene Betroffenheit als motivationaler Aspekt aufgegriffen und somit kann auch als Bewertungszusammenhang nicht ein ausschließlich wissenschaftlicher Bezugspunkt vorausgesetzt werden. Durch die Wortwahl ‚natürlich' wird die Selbstverständlichkeit, mit der dieses Thema nicht nur Frauen zum Gegenstand hat, sondern auch durch weibliche Forscherinnen bearbeitet wird, betont.
Auch Michael-Sebastian Honig selbst beschäftigte sich mit der Thematik Gewalt, er macht jedoch in seinen Erzählungen deutlich, dass verschiedene Aspekte bearbeitet wurden, er jedoch für den Aspekt Gewalt gegen Frauen nicht zuständig war:

> Ich habe mich vor allem mit Kinderschutzfragen beschäftigt, der Klaus hat sich vor allem mit Aggressionsforschung beschäftigt, und die Lerke[51] hat sich sehr stark mit Gewalt gegen Frauen beschäftigt, (.) sozusagen an der feministischen Front gekämpft.
>
> (Transkript Honig 2017)

Zum einen zeigt sich in dieser Passage eine Abgrenzung zwischen den unterschiedlichen Themenschwerpunkten im Kontext von Gewalt, zum anderen eine Diskursüberschneidung zwischen Fragen um Aggression, Kinderschutz und Gewalt gegen Frauen. Die Analyseebene der Akteur*innen und Motive betreffend, wird hier somit in besonderer Art und Weise bedient, da sowohl von Überschneidungen zwischen unterschiedlichen Denkkollektiven auf der einen aber Zugehörigkeiten zu unterschiedlichen Spezialdiskursen auf der anderen Seite ausgegangen werden kann. Durch die gemeinsame Thematik der ‚Gewalt' bildeten die erwähnten Personen einen geteilten Forschungszusammenhang im DJI und bewegten sich somit auch in einer geteilten Diskursgemeinschaft, diese differenzierte sich aber durch die unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen aus. Die von Michael-Sebastian Honig erwähnte Lerke Gravenhorst wird dabei als einzige noch verknüpft mit ihrem politischen Engagement erwähnt, zudem beschreibt er seine eigene und die weitere männlich erwähnte Schwerpunktsetzung mit ‚vor allem' und die Beschäftigung von Gravenhorst wird als ‚sehr stark' und kämpferisch beschrieben und somit zum einen als intensiver aber zum anderen auch als nicht rein wissenschaftlich, sondern als zudem aktivistisch motiviert gekennzeichnet.
Betrachtet man die jüngere Geschichte der Frauenforschung in der Erziehungswissenschaft seit den 1970er Jahren wird deutlich, dass sich das Thema der pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Thematik Geschlecht von einer ersten Fokussierung auf den Bereich häusliche Gewalt und Gewalt gegen Frauen und Kinder auf weitere Bereiche ausdehnte. Findet sich die Thematik ‚Gewalt' nur bei Carol Hagemann-White und Michael-Sebastian

51 Gemeint sind die Kolleg*innen von Michael-Sebastian Honig am DJI Lerke Gravenhorst und Klaus Wahl.

Honig, die dies explizit als Schwerpunktthema behandelten, ist Geschlecht als Querschnittsthema insbesondere in den anderen biographischen Erzählungen nur vereinzelt zu finden.
In den biographischen Erzählungen taucht Geschlecht, neben den schon dargestellten familiären und politischen Thematisierungsweisen jenseits von den ausführlichen Schilderungen von Carol Hagemann-White, die hier insbesondere im Kapitel ‚Handlungs- und Aktionsforschung' (4.3) und im Kapitel zu ‚Gewalt' (5.3) ihren Niederschlag gefunden haben, nur vereinzelt auf. Als einen Hinweis auf eine frühe Auseinandersetzung mit spezifischen Problemlagen von Mädchen kann die folgende Passage aus der biographischen Erzählung von Manfred Kappeler gelesen werden. Manfred Kappeler beschäftigte sich während seines Engagements in den Heimkampagnen, so dieser Passage zu entnehmen, auch mit Mädchen in Heimen.

> (.) habe ich Kontakt mit Ulrike Meinhof aufgenommen, die an ihrem Drehbuch arbeitete für den Film Bambule und wir haben dann eine Arbeitsgruppe gebildet, wo wir ihr Drehbuch besprochen haben. Sie hat, hat dann in diesem Heim diesen Film gedreht, Bambule hier in dem Berliner Mädchenheim.
>
> (Transkript Kappeler 2017)

Der Film Bambule sollte auf die Missstände in einem Heim für minderjährige, schulentlassene Mädchen aufmerksam machen und zunächst 1970 in der ARD ausgestrahlt werden, was jedoch aufgrund der Beteiligung Ulrike Meinhofs an der Befreiung von Andreas Baader schließlich nicht geschah (vgl. Wagner 2016, S. 226). Waren im Kontext der Heimbefreiung häufig nur Jungen oder junge Männer im Fokus, ist dieser einer der wenigen Hinweise darauf, dass auch schon früh, vor der Gründung von Frauenhäusern Anfang der 1970er Jahre, frauen- und mädchenspezifische Themen aufgegriffen wurden. Dass Manfred Kappeler als praktisch tätiger Sozialarbeiter mit der Journalistin und später politischen Aktivistin und RAF-Terroristin Ulrike Meinhof gemeinsam das Drehbuch besprach, betont wieder die diskursiven Verschränkungen zwischen politischen und pädagogischen Räumen. Das Medium des Films wurde hier benutzt um auf genuin pädagogische Missstände hinzuweisen und öffentlichkeitswirksam Zustände eines Heims anzuprangern. Dabei stehen zum einen die strengen gesellschaftlichen Normen- und Werteerwartungen und daraus resultierende Konflikte von Mädchen und jungen Frauen im Vordergrund, durch den Kontext des Heimes wird jedoch gleichsam auch der defizitäre pädagogische Umgang mit diesen thematisiert.
In der wissenschaftlichen Pädagogik oder Erziehungswissenschaft werden ähnliche Themen jedoch erst später aufgegriffen. So sind auch in den biographischen Erzählungen des vorliegenden Samples jenseits von Carol Hagemann-Whites Erläuterungen für einen Zeitraum der 1970er Jahre noch keine Spuren eines Aufgreifens der Geschlechterthematik zu finden.
Bei Heide Kallert wird erst viel später ein Bezug zu Diskursen um Geschlecht deutlich im Kontext ihrer Arbeit mit Migrant*innen. Sie erzählt, dass sich hier das Thema Mädchen und Frauen sehr deutlich hervortat.

> […] also der Anfang war wohl, dass wir um die 90er Jahre ein großes Projekt hatten über unbegleitete minderjährige Flüchtlinge und da schon sehr schnell gemerkt haben, die Mädchen sind viel weniger, aber sie sind was Besonderes, sie haben andere Fluchtgründe und andere Möglichkeiten sich hier zu integrieren. Und dann haben wir mit einer kleinen Gruppe uns der Mädchen speziell angenommen, die eigens interviewt und das auch ausgewertet und das haben wir dann (.) später zusammengebracht mit (.) Arbeiten zu Migrantinnen, die aus ihren Familien geflohen waren und in anonymen Wohngruppen für Mädchen dann aufgefangen wurde. […] Also eine ganze lange Zeit, genau Mitte der 80er bis Mitte der 90er Jahre war das Mädchenthema sehr stark.
>
> (Transkript Kallert 2018)

Als Auslöser für die Beschäftigung mit dem ‚Mädchenthema' beschreibt Heide Kallert das Bewusstwerden der spezifischen Ausgangslagen von geflüchteten Mädchen, welche sie als ‚besonders' verortet. So ist Geschlecht hier zunächst als Teilthema eines anderen Projekts durch die Beobachtungen der praktischen Schwierigkeiten aufgegriffen worden. In ihren Publikationen schlug sich dies dann erst ab den 1990er Jahren nieder, so 1993 unter dem Titel „Mädchen als Flüchtlinge im Heim. Situation und Erleben weiblicher unbegleiteter minderjähriger Flüchtlinge in Heimen und Wohngruppen" und 1995 mit „Ich meine, man muss kämpfen können. Gerade als Ausländerin. Ausländische Mädchen und junge Frauen in Heimen und Wohngruppen".

Früher schon, und hier eher anschlussfähig an die Diskurse um abweichendes Verhalten von Mädchen im Kontext der Heimkampagne und der Entstehung des Filmes Bambule, beschäftigte sich Donata Elschenbroich mit spezifischen Lebenslagen von Mädchen. Sie publizierte bereits 1986 im ‚Jahrbuch Kindheit' den Beitrag „Die Rebellion der Mädchen". Zudem schreibt Donata Elschenbroich als einzige der Interviewpartner*innen auch zur Thematik Jungen oder Männer und publiziert 1993 gemeinsam mit anderen eine Monographie unter dem Titel „Männerbilder. Wahrnehmung und Selbstwahrnehmung von Kindern und Jugendlichen".

Zusammengefasst kann jedoch die These bestätigt werden, dass sich die in der Frauenforschung schon längst vieldiskutierten Themen nur schleppend im erziehungswissenschaftlichen Diskurs verankerten und sich der etablierte Diskurs schwertat Geschlecht als konstitutive Kategorie aufzunehmen und anzuerkennen. Deutlich erkennbar ist dies auch daran, dass im Gegensatz zu den anderen hier diskutierten Themenschwerpunkten Geschlecht politisch betrachtet in den biographischen Erzählungen sehr viel Raum einnimmt, jedoch anders als bei anderen hier aufgegriffenen Themensträngen, sich diese große Bedeutung nur vereinzelt in den Publikationen und wissenschaftlichen Betätigungen der Interviewpartner*innen niederschlägt und nur bei Carol Hagemann-White, die explizit als Frauen- und Geschlechterforscherin eingeordnet werden kann, kontinuierlich als Schwerpunktthema auftaucht.

6.1.3 Zusammenfassung – Frauenforschung und Wissensproduktion

Das Verhältnis zwischen gesellschaftlicher, pädagogischer und politischer Praxis scheint in der Auseinandersetzung mit Frauen- und Geschlechterforschung fast noch selbstverständlicher, als in den anderen hier aufgegriffenen Themensträngen.

Das Projekt der androzentrischen Wissenschaftskritik entstand in der Konfrontation mit der patriarchal strukturierten Gesellschaft und hat sich bis heute nicht von seinem Anspruch auch als gesellschaftsverändernd zu fungieren getrennt. Dieser prinzipielle Anspruch spiegelt sich auch in der Pädagogik und der Erziehungswissenschaft wider. Grundlegend scheint, wie die theoretischen Vorbemerkungen dieses Kapitels zeigten, unumstritten, dass eine (sozial)pädagogische Arbeit, die sich aus einer feministischen Perspektive mit Frauen- und Mädchenbelangen befasste, aus der zweiten Frauenbewegung heraus entstand (vgl. Wallner 2006, S. 292) und auch, dass sich die heutige Frauen- und Geschlechterforschung aus der zweiten Frauenbewegung heraus entwickelte.

Eines der zentralen Erkenntnisse dieses Kapitels ist jedoch insbesondere, dass sich die erziehungswissenschaftliche Frauen- und Geschlechterforschung, anders als andere in den Themensträngen aufgegriffene Bereiche, schon sehr intensiv mit ihrer eigenen Geschichte und explizit mit den Einflüssen des kritisch-alternativen Diskurses der zweiten Frauenbewegung auf Theorie und Praxis befasst hatte. Wurde diese Geschichtsschreibung zunächst von selbst Beteiligten übernommen, existieren mittlerweile auch Analysen der kritischen Selbstreflexion

(vgl. z. B. Wallner 2006; Rentdorff 2005), die die mythenbildenden Anteile dieser ersten Versuche einer Geschichtsschreibung kritisch beleuchteten und durch neue Aspekte ergänzten. So scheint für dieses Kapitel eine ausführliche rekonstruierende Leistung, wie in den anderen Auswertungskapiteln, teilweise schon von den Akteur*innen der entsprechenden Teildisziplin geleistet worden zu sein und diese Arbeit bestätigt die gründlich erarbeiteten Thesen zur Wissensgeschichte der Frauenforschung in der Erziehungswissenschaft.
So können in der zweiten Frauenbewegung insbesondere Akteurinnen als Medium der Wissenszirkulation und Wissenstransformation von Wissen über Geschlecht im erziehungswissenschaftlichen Diskurs eingeordnet werden. Jedoch scheint eine Verankerung im Mainstream deutlich schleppender verlaufen zu sein als bei anderen Themen, die schon früher auch flächendeckender aufgegriffen wurden. Tauchen insbesondere bei den weiblichen Interviewpartnerinnen Geschlechterfragen und Emanzipation zentral in den biographischen Erzählungen auf, werden diese anders als Themen wie ‚Kindheit' oder ‚Ungleichheit' nicht unmittelbar von einem politischen Diskursraum in den wissenschaftlichen transferiert und transformiert. Zeigte sich an anderen Themenkomplexen, wie Denkstile die unterschiedlichen Denkkollektive übergreifend fungierten, kann dies bezogen auf feministische Themen im Besten Fall zeitversetzt angenommen werden, wenn eine solche Form der Wissensbewegung überhaupt nachvollzogen werden kann.
Diese schon identifizierte Abwehr, die die Ergebnisse dieser Arbeit nur bestätigen kann, lassen sich nach Rentdorff mit drei teilweise chronologisch folgend und teilweise gleichzeitig existierenden Reaktionsmechanismen beschreiben. Rentdorff verortet die Gründe der Abwehr des erziehungswissenschaftlichen Diskursraums gegenüber Themen der Frauen- und Geschlechterforschung

> „[…] zu einem nicht unerheblichen Teil in dem beständigen Widerstand, den die akademischen Diskurse den Kritiken und Anregungen von Seiten der Geschlechterforschung ziemlich konsequent entgegensetzen: anfangs mit Spott und Abwehr, mittlerweile im Gewande kleinlicher sachlich-methodischer Kritik oder wohlwollend scheinender Subsumtion unter ihre eigenen Kategorien." (Rentdorff 2005, S. 31)

Auch heute scheint dies immer noch erkennbar, ist doch ein Aufnehmen einer Perspektive jenseits von Zweigeschlechtlichkeit, die in der Frauen- und Geschlechterforschung schon lange Konsens ist, oder auch eine konstruktivistische Einordnung von Geschlecht in der empirischen Bildungsforschung immer noch nicht flächendeckend verankert.

6.2 Perspektive auf Kinder und Kindheit – Veränderungen im praktischen Umgang und theoretischer Reflexion

6.2.1 Kontext

Dieter Lenzen schreibt 1997 in Christoph Wulfs Handbuch der Historischen Anthropologie über den Begriff der Kindheit:

> „Wenn von der Kindheit als Kindesalter die Rede ist, dann geht es um die tatsächlichen Funktionen, um Entwicklungsphasen und um Umgehensweisen mit dem Kind im Kindesalter." (Lenzen 1997, S. 396)

Das bedeutet, ein Sprechen über Kinder und Kindheit, gerade aus einer pädagogischen Perspektive, kennzeichnet mehr die vorherrschenden Standpunkte eines Diskursraums, in dem über das Phänomen gesprochen wird, als das tatsächlich Kinder und Kindheit beschrieben werden. So wird auch dieses Kapitel nicht das Phänomen Kindheit an sich behandeln, sondern aufzeigen, wie sich das Sprechen *über* Kindheit eventuell verändert hat.
Im Jahr 1902 erschien die deutsche Ausgabe des mittlerweile zum Klassiker avancierten Werkes „Das Jahrhundert des Kindes" von Ellen Key. Durch die in den konzeptionellen Überlegun-

gen Ellen Keys verankerte Ablehnung der christlichen Traditionen und des väterlichen Autoritätsverhältnisses (vgl. Andresen 2000, S. 23) bot ihr Werk Ansätze, die Anlass gaben und noch immer geben auch als Einleitung einer neuen Perspektive auf Kindheit im Allgemeinen und auf das Erwachsenen-Kind-Verhältnis im Besonderen zu dienen. Ellen Key prognostizierte in ihrem Werk „Das Jahrhundert des Kindes" eine Veränderung des Generationenverhältnisses hin zu einem kameradschaftlicheren Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern und thematisierte auch die hiermit eventuell einhergehenden Problematiken (vgl. Andresen 2000, S. 28). Mit diesen Vorannahmen zur gesellschaftlichen Entwicklung lag sie keinesfalls falsch, sondern beschrieb eine Veränderung, die sich schon in den 1920er Jahren sowohl in reformerischen Ansätzen der pädagogischen Praxis als auch in der pädagogischen Theorie niederschlug und sich dann in den pädagogischen Diskussionen der 1960er und 1970er Jahre mehr und mehr etablierte. [52]

In den Debatten der deutschen Studierendenbewegung war die Thematisierung von Autorität zentral und diese schlug sich wie schon ausführlich ausgeführt in den pädagogischen Auseinandersetzungen des kritisch-alternativen Milieus nieder. Eine Perspektive auf Kindheit, die das Kind als vollwertigen mündigen Menschen anerkennt und Kindheit als Schonraum einerseits und eigenständigen Aktionsraum andererseits wahrnimmt (vgl. Kirchhöfer 1997, S. 18) begann sich zunehmend sowohl im Diskurs der pädagogischen Praxis als auch im wissenschaftlichen Diskurs als Zielsetzung zu verankern. Und auch im öffentlichen Diskurs veränderte sich die Perspektive auf Kinder was sich, wenn auch schleppend, schließlich auch rechtlich niederschlug, beispielsweise zunächst im Züchtigungsverbot in Schulen (DDR 1949, BRD 1973), den UN-Kinderrechten (1989) und letztendlich auch im familiären Züchtigungsverbot (2000).

Die Idee auf ein ‚Recht des Kindes' als pädagogisches Selbstverständnis wird auch heute noch im fachwissenschaftlichen Diskurs maßgeblich auf Ellen Key zurückgeführt (vgl. Honig 1996) jedoch soll hier die These vertreten werden, dass auch die Auseinandersetzungen des kritisch-alternativen pädagogischen Milieus der 1968er einen Teil dazu beitrugen, dass sich eine Kinder als Akteure begreifende Perspektive auch im wissenschaftlichen Diskurs verankerte. [53]

Diese These scheint, wenn man den pädagogischen Forschungsstand zu 1968, wie er zu Beginn dieser Arbeit ausgeführt ist, betrachtet, mittlerweile gänzlich unumstritten. Jedoch bleibt weiterhin die Frage offen, auf welche Art und Weise und an welchen Verhältnissen ansetzend sich Perspektiven veränderten, Autoritätsverhältnisse aufweichten und kindliche Interessen mehr in den Fokus gerückt wurden, beziehungsweise welches spezifische Wissen über Kinder und Kindheit neu zirkulierte oder sich auch transformierte.

Anhand der folgenden Auszüge aus den biographischen Erzählungen wird aufgezeigt, an welchen praktischen und theoretischen Ansatzpunkten aus Perspektive der Interviewpartner*innen sich das Bild auf Kinder und Kindheit veränderte und eventuell neu justierte und wie sich dieses fortlaufend im wissenschaftlichen Diskurs etablierte.

6.2.2 Blick ins Material

Wodurch wurde die Beschäftigung mit der Perspektive auf Kindheit inspiriert?

Die im Kontext beschriebene These soll hier zugrunde gelegt werden: durch die im kritisch-alternativem Milieu aufkeimenden Debatten um Antiautorität und Machtverhältnisse richtete sich als logische pädagogische Konsequenz der Blick auf das Erwachsenen-Kind-Verhältnis.

52 Angemerkt werden muss an dieser Stelle jedoch die mehr als gerechtfertigte Kritik an Ellen Keys eugenischem Verständnis von menschlicher Existenz (vgl. Andresen 200, S. 29 ff.).

53 Das dies auch problematische Folgen nach sich zieht, wird in Kapitel 5.3 bezogen auf sexualisierte Gewalt erläutert.

So soll anhand der hier ausgewählten Interviewpassagen zunächst versucht werden die Ebene des Entstehungskontextes einer veränderten Perspektive auf Kindheit zu analysieren. Hierbei wird darüber hinaus selbstverständlich auch die Analyseebene der Diskursgemeinschaft und der Motive für eine Auseinandersetzung mit dem Thema Kindheit relevant.
Die wissenschaftliche Zuwendung zu einem Thema und die darauffolgende theoretische oder auch empirische Auseinandersetzung mit diesem, welche letztendlich zu einer – eventuell neuen – Position führt, kann durch unterschiedliche Aspekte angestoßen oder motiviert werden und die entstehenden Positionen und Paradigmen lassen sich unterschiedlichen Begründungsmustern zuordnen.
Dies lässt sich auch an den Passagen zum Thema der (frühen) Kindheit in den biographischen Erzählungen nachzeichnen. Eine Form der thematischen Zuwendung ist die über das Aufgreifen und Anwenden beziehungsweise Weiterdenken von bestehenden theoretischen Ansätzen. Diese Form der wissenschaftlichen Annährung an das Thema der Perspektive auf Kindheit, und somit die Analysedimension der Diskursanbahnung und der des Kontextes der Diskursgemeinschaft mit den jeweilig ihr zugehörigen Denkkollektiven und ihren Motiven, lässt sich aus einigen Passagen der biographischen Erzählungen herausarbeiten.
Eine theoretische Abhandlung, welche sich Kindheit auf eine neue Art und Weise widmete und so auch die Interviewpartner*innen inspirierte war Philippe Ariès' „Geschichte der Kindheit".
Donata Elschenbroich erzählt von ihrer Entdeckung von Ariès:

> Habe dann diese wunderbare Arbeit von Ariès, diese bahnbrechende Arbeit entdeckt die noch nicht übersetzt war ins Deutsche oder gerade übersetzt wurde. Und das war natürlich dann sehr leicht, sich an der ein bisschen entlang zu hangeln.
>
> (Transkript Elschenbroich 2018)

Zunächst leitete die Passage ein, mit der persönlichen Anerkennung der Arbeit von Ariès, die sie als ‚wunderbar' und ‚bahnbrechend' bezeichnet. Durch die Verwendung des Wortes ‚bahnbrechend' und die Betonung, dass die deutsche Fassung gerade erst im Erscheinen war, kennzeichnet Donata Elschenbroich den innovativen Charakter der „Geschichte der Kindheit". Offen bleibt hier jedoch zunächst, durch welchen Zugang sich Ariès von der bisherigen Betrachtung von Kindheit abhob. Dies konkretisiert Michael-Sebastian Honig, der eine klare Perspektive darauf formuliert, was an Ariès' Zugang neu war:

> (.) und Kindheit als ein soziales und nicht nur psychologisches Phänomen (.) aufzugreifen und (.) auch aufzunehmen, das war eine Diskussion die in Deutschland erst in den allerersten Anfängen war, und zwar angestoßen durch das Buch von Ariès „Die Geschichte der Kindheit".
>
> (Transkript Honig 2017)

Als Novum markiert Michael-Sebastian Honig in dieser Passage den gewählten Zugang zu Kindheit. Waren Betrachtungen bis dato häufig geprägt durch einen entwicklungspsychologischen Zugang, rückte bei Ariès eine gesellschaftlich-soziologische Perspektive in den Fokus. Dieser neue wissenschaftliche Zugang lässt sich einbetten in den generellen Prozess der Öffnung der Pädagogik hin zu den Sozialwissenschaften.
Dass Anleihen – wie Ariès auch – nicht aus dem deutschen Diskurs entstammten, wird auch noch an andere Stelle deutlich. So berichtet Michael-Sebastian Honig darüber, wie er neue Zugänge für sich entdeckte:

> Theorie der Kindheit oder sozusagen Kindheit neu denken, rethinking childhood (.) war für mich also vor allem eine Auseinandersetzung mit der internationalen Diskussion, da konnte man in Deutschland nicht viel finden. […] Aber, wenn man hören wollte, welche Gruppen, welche Gedanken, welche Konstrukte spielen da eine Rolle, welche Ansätze gibt es da, welche Forschung gibt es, dann musste man amerikanische Literatur lesen, britische und skandinavische.
>
> (Transkript Honig 2017)

Er beginnt hier mit dem Terminus des ‚Neu-Denkens von Kindheit' und beschreibt im Verlauf der Passage seine eigene Suchbewegung nach Ansatzpunkten um das vorherrschende theoretische Konzept von Kindheit neu zu denken. Dabei wird mit Gruppen und Konstrukten sowohl die Akteur*innenperspektive als auch die Dimension der Vorannahmen bedient. Deutlich zeigt sich hieran die soziologische Perspektive, die er nur in den Ansätzen der britischen und skandinavischen Forschung fand.
Und auch Manfred Liebel betont in der Beschreibung darüber, wie sich seine Perspektive auf Kindheit entwickelte. Er habe sich

> […] sehr früh mit Paolo Freire befasst […].
>
> (Transkript Liebel 2018)

So zeigen sich bezogen auf Kindheit an dieser Stelle einige der wenigen internationalen Verweise in der Arbeit. Beschränken sich sowohl die theoretische Anleihen als auch die praktischen Betätigungsfelder[54] in den biographischen Erzählungen auf innerdeutsche Diskurse, scheint der Themenkomplex Kindheit hier eine Ausnahme zu bilden. Um diesen Befund jedoch näher verfolgen zu können wären weitere ausführlichere empirische Belege notwendig. Jegliche tiefere Interpretation würde an dieser Stelle in Spekulationen münden, somit soll es nur bei diesem Hinweis bleiben.
Neben den theoretischen Anleihen wird aber – und das vor allem in zwei der biographischen Erzählungen – deutlich, dass die reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Kindheit auch Anstoßpunkte bot sich dem Phänomen kritisch zu nähern, Beispiele sollen im Folgenden dargestellt werden.
So erzählt Manfred Liebel:

> Habe ich also überhaupt mich wieder an meine eigene Kindheit erinnert. Also dass ich zum Beispiel als Kind gearbeitet habe, das habe ich über Jahre, Jahrzehnte, verdrängt. War mir gar nicht mehr klar. Und (.) das kam als ich dann sozusagen mit Kindern, die arbeiteten oder jobben mussten um über die Runden zu kommen, ist mir das wieder (.) eingefallen, bewusstgeworden.
>
> (Transkript Liebel 2018)

Die Verknüpfung erfolgt in dieser Passage über die eigene Kindheit und die Beobachtungen und praktischen pädagogischen Erfahrungen in der Arbeit mit arbeitenden Kindern in Lateinamerika. Manfred Liebel erzählt, wie die Konfrontation mit arbeitenden Kindern die Erinnerungen an seine eigene Kindheit zurückholten und wie diese erst zu der Perspektive führten, dass auch er selbst als Kind gearbeitet hatte. Er schlussfolgert daraus, dass für ihn zwei Aspekte sein Interesse an Kindheit und seine Perspektive auf Kindheit maßgeblich beeinflussten:

> Das waren im Grunde zwei Elemente, das eine, wenn man so will, die proletarische eigene Kindheit und (.) zum zweiten die Erfahrung mit einer (.) mit einer antiautoritären dialogischen Pädagogik.
>
> (Transkript Liebel 2018)

54 Ausgenommen Manfred Liebels und Manfred Kappelers Engagement in Nicaragua.

Er nennt zunächst die eigenen biographischen Erfahrungen aus der Kindheit und dann die im Kontext des kritisch-alternativen Milieu entstehende neuen pädagogischen Zugänge mit denen er während der Zeit seines Studiums und seiner ersten Berufsjahre konfrontiert war.
Ebenfalls biographische Begründungsmuster zieht Manfred Kappeler heran. Er berichtet über Bildungschancen und die Möglichkeiten des Bildungsaufstiegs und des Wahrnehmens von Chancen:

> Obwohl ich natürlich (.) dafür streite und dafür eintrete, dass jedes Kind (.) einen Bildungsweg haben kann und soll, (.) der ihm alles das vermittelt, was es braucht und, und so und das ist alles gar keine Frage […] Also ich habe Glück gehabt, ich habe immer wieder an bestimmten Stellen meines Lebens Personen hatte, wie diese Bibliothekarin in dieser Leihbücherei gegenüber von der Backstube.
>
> (Transkript Liebel 2018)

Zunächst leitete er ein mit einer politischen Position auf Bildungsgerechtigkeit. Durch die Formulierung des ‚dafür Streitens' betont er, dass er sich auch politisch für dieses Ziel einsetzte. Diese markierte Perspektive auf kindliches Aufwachsen – nämlich mit dem Ziel dem Kind alle Möglichkeiten zu eröffnen – verknüpft er im zweiten Teil mit seiner eigenen Biographie. Ihn hat damals eine Bibliothekarin sehr unterstützt, zum einen mit Beratung über Möglichkeiten des Nachholens Abiturs und zum anderen auch mit Literaturempfehlungen.[55]
Anders, aber auch über eigene biographische Erlebnisse, argumentiert Wilma Aden-Grossmann, deren zweites Kind in einem selbstgegründeten Kinderladen betreut wurde:

> Ich hatte ja vorher dann auch schon schlechte Erfahrungen im Kindergarten mit unserer Tochter gemacht, so dass also völlig klar war, so wollte ich es nicht. Aber es gab ja nix. Es war ja alles sehr konservativ.
>
> (Transkript Aden-Grossmann)

Da sie schon vor der Zeit der Kinderläden ein Kind hatte, kam dieses zunächst in einen ‚normalen' Kindergarten. Sie beschreibt die generellen Zustände als konservativ und so schlägt sich durch die Formulierung ‚dass völlig klar war' nieder, dass sich aus diesen Erfahrungen die Selbstverständlichkeit entwickelte es anders machen zu wollen.
Diese Einschätzung der herkömmlichen Erziehung und eine Abgrenzung zu dieser beschreibt ebenso Carol Hagemann-White:

> Dieses Grundgefühl, es kam von der Skepsis die damals bestand […] also bei den kritischen, selbstkritischen Fragen, tragen wir die autoritären Strukturen in uns und werden sie mit dem Kind wiederholen.
>
> (Transkript Hagemann-White 2018)

Carol Hagemann-White verweist hier explizit auf die ‚autoritären Strukturen' und knüpft hiermit an eine sich aus der Kritischen Theorie entwickelnde Position an, welche Faschismus mit dem ‚Autoritären Charakter' begründet (vgl. Adorno [1950]/1995). [56]
Neben den theoretischen Zugängen, die zu der Auseinandersetzung mit einer Perspektive auf Kindheit und Kinder motivierten, waren es somit, zumindest in der retrospektiven Einschät-

55 Die Bibliothekarin stellt das dar, was man in der heutigen Forschung zu Bildungsaufstieg als klassische *Ankerperson* oder *Gatekeeperin* beschreiben würde.

56 Verweise auf die Erziehung der eigenen Kinder sind im hier vorliegenden Material nur bei Frauen vorzufinden, obwohl auch Männer über Kinderladenerfahrungen berichten. Wenngleich im untersuchten Milieu klassische Rollenbilder deutlich in Frage gestellt wurden, ist dies ein Hinweis darauf, dass Care-Tätigkeiten immer noch in der Hauptverantwortung der Frauen lagen.

zung der Interviewpartner*innen, auch die eigenen einschneidenden biographischen Erfahrungen des Aufwachsens und der Erziehung der eigenen Kinder.
Die Auslöser für ein Aufgreifen der Thematik ‚Kindheit' im Diskursraum des kritisch-alternativen Milieus waren somit unterschiedliche. Wieder dienten das gesellschaftspolitische Klima der Studierendenbewegung und die Auseinandersetzung mit Autorität sowie die Aufarbeitung des Nationalsozialismus als motivationale Bezugspunkte. Darüber hinaus waren es aber auch Einflüsse von vermehrt internationalen Bezügen und die Konfrontation mit der vorherrschenden Praxis, die neue Perspektiven eröffneten. Bei den weiblichen Interviewpartnerinnen war es zudem die eigene Elternschaft, die zu einer Reflektion des Kindheitsbildes und des generativen Verhältnisses inspirierte.
So scheinen, vor allem aus weiblicher Perspektive, auch die eigenen Kinder als zusätzliche Motivation eng damit verknüpft zu sein das Thema Kindheit aufzugreifen, führten diese doch vermehrt zu einer direkten Kritik an den vorherrschenden Erziehungs- und Betreuungsnormen. Darüber hinaus fungierten jedoch auch theoretische Entdeckungen, und hier gerade aus einem nicht westdeutschen Diskursraum, als Motor für das ‚Neu-Denken' von Kindheit. Ein sich in verschiedenen Denkkollektiven neuformierender Denkstil kann also als durch heterogene Einflüsse gespeist betrachtet werden, wie sich ein solcher inhaltlich ausgestaltete wird im folgenden Teilkapitel erläutert.

Was waren Elemente bzw. Zielsetzung der ‚neuen' Wahrnehmung von Kindern?
Über Kinderrechte und Kinderschutz

Anknüpfend an die These, dass es Motivationen gab die Perspektive auf Kindheit pädagogisch oder erziehungswissenschaftlich neu zu fassen und dem Darlegen der vielschichtig gelagerten Gründe dafür, soll im Folgenden versucht werden aufzuzeigen, welche Blickschneisen auf Kindheit dabei besonders in den Fokus rückten.
Grundlegend für ein ‚Neu-Denken' von Kindheit ist die subjektorientierte Perspektive, die sich deutlich in den biographischen Erzählungen der Interviewpartner*innen niederschlägt.
So beschreibt Manfred Liebel:

> [Man hat] sich die Frage gestellt, also wie man erreichen kann, dass, dass Kinder und Erwachsene auf dieselbe sozusagen, auf demselben Level kommen. Also etwas Kinder, also (..) ich sag jetzt mal so Erwachsenen gleichgestellt werden und das wurde rechtlich auch gefasst. In dem Wort Gleichberechtigung.[57]
>
> (Transkript Liebel 2018)

Über die Formulierung, dass ‚man' sich ‚die Frage gestellt' hat, zeigt sich, dass es sich um einen Diskussionsprozess handelte. Es wurden nicht statische neue Perspektiven einer alten Perspektive gegenübergesetzt, sondern das Prozesshafte und Diskursive der neuen Perspektive wird betont. Die Gleichstellung von Kindern und Erwachsenen ist ein Hinweis auf die Entbindung von Kindern aus einem Objektstatus.
Expliziter findet sich diese Hinwendung zu einer subjektorientierten Perspektive noch bei Timm Kunstreich. Er erzählt:

> Dass eine Art Konsens darüber (.) weitgehend herrscht, das was Anfang der 70er Jahre wirklich die Minderheitsposition war, dass Kinder die gleichen Subjektrechte haben wie Erwachsene.
>
> (Transkript Kunstreich 2017)

57 Anschließend an diese Passage problematisiert Manfred Liebel explizit den Kontext gleichberechtigte Sexualität und betont, dass es einen naiven Umgang gab und die Machtebene nicht reflektiert wurde, ihm jedoch schon damals klar war, dass Kinder und Erwachsene nicht gleich seien und sich Lebensformen nicht übertragen lassen (vgl. Transkript Liebel).

Timm Kunstreich ordnet so eine subjektorientierte Perspektive auf Kinder und Kindheit als eine innovative Perspektive ein, was er mit dem Begriff der ‚Minderheitenposition' verdeutlicht. Mit Bezug auf das kritisch-alternative Milieu bezeichnet er diese Position doch als einen weitestgehend herrschenden Konsens.
Sprechen Manfred Liebel und Timm Kunstreich sehr explizit die Veränderung der Wahrnehmung von Kindern bezogen auf das stärkere Zuschreiben von Rechten an, finden sich in anderen biographischen Erzählungen diese vermehrt auch über eine Beschreibung oder Auseinandersetzung mit der handlungspraktischen Dimension.
So erzählt Donata Elschenbroich über ihre Perspektive auf eine gute Kindergartenpädagogik, die sie damals versuchte zu etablieren:

> Dass man sich dafür sensibilisiert, was gerade interessiert die Kinder und wie kann man ihr authentisches, ihr eigenes Interesse, wie kann man das sozusagen füttern oder verstärken und umsetzen in ein Projekt.
>
> (Transkript Elschenbroich 2018)

Mit der Betonung von ‚Authentizität' und ‚eigenem Interesse' werden in dieser Passage den Kindern zum einen selbstständige Bedürfnisse eingeräumt und zum anderen beschrieben, wie sich eine pädagogische Umgangsweise an diesen Bedürfnissen orientieren soll. Mit dem beschriebenen pädagogischen Konzept, welches ausgerichtet ist an den Interessen der Kinder, wird diesen eine Form der Selbstbestimmung und somit deutlich der Subjektstatus eingeräumt.
Zudem beschreibt Donata Elschenbroich mit der Zielsetzung der Orientierung an den kindlichen Interessen im Kontrast zu einem bestehenden Curriculum etwas, was deutlich an den Situationsansatz[58] erinnert. Diesen erwähnt auch Heide Kallert, als sie von Seminaren berichtet, in denen sie mit ihren Studierenden Kindertageseinrichtungen besuchte und dies theoretisch begleitete.

> Aber (.) was wir dort fanden auch mit den Studierenden zusammen waren eben eher geschlossene Konzepte. (.) […] Die haben natürlich sehr viel Texte gelesen aus dem ganzen Zusammenhang (.) des DJI mit dem Situationsansatz.
>
> (Transkript Kallert 2018)

Sie berichtet aus der ‚normalen Praxis' der Kinderbetreuung und leitet diesen Bericht mit einem ‚aber' ein, welches impliziert, dass diese nicht mit der Erwartungshaltung übereinstimmte. Weiter erwähnt sie, dass sich in den Seminaren theoretisch mit dem Situationsansatz beschäftigt wurde, ein Ansatz der stark an der Autonomie und der natürlichen Bildsamkeit von Kindern orientiert ist.
Ähnlich erzählt auch Thomas Ziehe aus der Gründungszeit der Glockseeschule. Er berichtet von zwei ‚Lagern', die er in ‚Realos' und ‚Fundis'[59] aufteilt, die sich mit dem möglichen Grad an Selbstbestimmung von Kindern teilweise auch konflikthaft auseinandersetzten.

> Also die Fundis waren immer ordentlich Stoff und lasst die Kinder mal machen, das wird schon werden. […] Wobei die Fundis dann sagten, das ist ja der Preis der Freiheit, das ist so und die Realos sagten, ne da müssen wir denen auch Strukturen geben […] und nicht einfach nur ‚müsst ihr selber wissen' und so weiter, also dies bis zum laissez-faire hingehende das habe ich ein bisschen versucht zu korrigieren eigentlich.
>
> (Transkript Ziehe 2018)

58 Der Situationsansatz ist ein im Kontext der Kinderladenbewegung entwickeltes Konzept, welches einer curricularen Strukturierung von Bildungsprozessen einen anlassbezogenen entgegensetzt.

59 Angelehnt an die innerparteiliche Unterscheidung bei Bündnis 90 die Grünen.

Der in dieser Passage beschriebene Konflikt scheint fast charakteristisch für das neue Bestreben Kindern mehr Autonomie zuzuschreiben, ging mit diesem auch immer die Frage einher, ob tatsächlich eine uneingeschränkte Selbstbestimmung von Kinder möglich sei. Thomas Ziehe ordnet sich selbst einer moderateren Position zu und sah sich in der Rolle, auch Grenzen zu setzen und Strukturen vorzugeben.
Hier zeigt sich wieder der diskursive Charakter der Debatten um eine neue Perspektive auf Kinder, die nicht gesetzt wurde, sondern geprägt war von Suchbewegungen und sich innerhalb eines Aushandlungsprozesses etablierte und somit auch Konflikte produzierte.
Angrenzend an die Thematik der Subjektrechte von Kindern ist die des Kinderschutzes, soll eine Kinderrechtskonvention doch auch in erster Linie das unversehrte Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen sicherstellen. Auch dieser Diskurs schlägt sich deutlich in den biographischen Erzählungen der Interviewpartner*innen nieder. Am markantesten ist dies in den Erzählungen von Michael-Sebastian Honig erkennbar, der über eine lange Zeit von der Gründung und Entwicklung des Kinderschutzzentrums in München erzählt:

> Ich war da 12 Jahre dabei, eine richtig große Sache war das. Eine kontinuierlich große Sache, sowohl die praktische Familienarbeit, die dazugehörte, als auch die Verbandsarbeit und so.
>
> (Transkript Honig 2017)

Die biographische Erzählung von Michael-Sebastian Honig unterscheidet sich von den anderen deutlich dadurch, dass die wissenschaftliche Betätigung einen großen Stellenwert einnimmt und praktisch-politisches sowie pädagogisches Engagement im Vergleich einen deutlich geringeren Niederschlag findet. Diese Passage über die Gründung des Kinderschutzzentrums weicht somit von diesem Erzählduktus ab, er nennt die ‚praktische Familienarbeit' und die ‚Verbandsarbeit', die er über einen langen Zeitraum verfolgte und betont explizit, dass dies eine ‚große Sache' war. Gerade diese Form des Abweichens von einer sonst sehr auf wissenschaftliche Prozesse angelegten biographischen Erzählung geben der Passage eine besondere Gewichtung.
Das damit einhergehende Zusammenspiel mit seiner wissenschaftlichen Tätigkeit beim DJI, die sich auch mit dem Schwerpunkt ‚Gewalt in Familien' beschäftigte, beschreibt er an anderer Stelle:

> Während ich eher mit dieser Kinderschützerei zu tun hatte, das war auch gleichzeitig dieses Feld wo ich in dem Kinderschutzzentrum aktiv war, also wirklich auch aktiv war […] und daraus ist eine ganze Menge an Praxisprojekten entschieden sind viele Publikationen entstanden, das war ein richtig guter Forschungsschwerpunkt.
>
> (Transkript Honig 2017)

In Abgrenzung zu seinen Kolleg*innen beim DJI, die Schwerpunkte in der Aggressionsforschung und in der feministischen Gewaltfrage bearbeiteten, hatte er ‚mit dieser Kinderschützerei' zu tun, sowohl ‚wirklich aktiv' als auch wissenschaftlich. Dezidiert betont er hier die Synchronität seines praktischen Engagements und seiner wissenschaftlichen Arbeit. Er erwähnt die ‚Menge an Praxisprojekten' und ‚viele Publikationen' als Indikatoren für einen ‚richtig guten Forschungsschwerpunkt'. Die Passagen zeigen somit das Thema Kinderschutz betreffend eine enge Relation eines pädagogisch-handlungspraktischen, politischen und wissenschaftlichen Diskurses und somit erneut eine Beteiligung unterschiedlicher Denkkollektive auf.
Diese anklingende Form der diskursiven Verschränkung des seit den 1970er Jahren immer populärer werdenden Themas Kinderschutz findet sich auch in weiteren Passagen in anderen biographischen Erzählungen.

In spezifischer Bezugnahme auf Kinderschutz greift Donata Elschenbroich auf praktische Bezugspunkte zurück und formuliert ihre Zielsetzungen, die sie in der Arbeit mit Kindern sieht. So argumentiert sie als Erwartung einer modernen Kindheitspädagogik, dass:

> […] Kindheit nicht mehr nebenherläuft oder eben Kinder neben den Erwachsenen Arbeitende sind, sondern so eine geschützte Kinderwelt konstruiert wird, mit Hilfe von Pädagogik.
>
> (Transkript Elschenbroich 2018)

Sie nennt hier den Anspruch Kindheit als besonders schützenswerte Lebensphase zu begreifen und schreibt der Pädagogik die Aufgabe zu dafür Räume zu schaffen.
Kann die gesamte Auseinandersetzung und der Etablierungsprozess um eine neue Perspektive auf Kindheit als von Ambiguitäten, Differenzen und Widersprüchen geprägt betrachtet werden, werden diese Ambivalenzen besonders deutlich in Zusammenhang mit dem Gewähren von Kinderrechten und dem Kinderschutz. (Kritische) Kinderrechtsstudien[60] waren einer der großen Schwerpunkte in Manfred Liebels Engagement in Lateinamerika. In seiner biographischen Erzählung schildert er ein Beispiel eines Konfliktes zwischen organisierten Kindern und *UNICEF*:

> […] die Kids, haben irgendwie wochenlang haben die da so drüber nachgedacht über Slogans Plakate gemacht selber gestaltet und so weiter und da stand dann drauf (.) NO a la explotacion, si al trabajo. [zu deutsch: Nein zur Ausbeutung, ja zur Arbeit (F.T.)] […] (□) Das entsprach so ihrem Denken: natürlich wir sind gegen Ausbeutung, gegen alles was Misshandlung ist, aber wir wollen das Recht haben selber zu entscheiden, ob wir arbeiten wollen oder nicht. Das brachte es auf den Punkt. Und da guckten die UNICEF Leute und sagten: Das geht nicht. Das geht nicht. Also wenn da steht no a la explotacion ist das ok, aber das si al trabajo müsst ihr streichen, sonst unterstützen wir euch nicht.
>
> (Transkript Liebel 2018)

Am Beispiel von Kinderarbeit wird hier deutlich, inwiefern zwischen einem Engagement für Kinderschutz auf der einen und für die Subjektrechte von Kindern auf der anderen Seite, ein konflikthaftes Verhältnis entstehen kann. Wird hier die Problematik des Verwährens von kindlichen Rechten in den Blick genommen, schildert Manfred Liebel an anderer Stelle auch deutlich den umgekehrten Fall des Fehlers der uneingeschränkten Wahrnehmung von Kindern als Erwachsenen ebenbürtig.
Somit grenzt sich Manfred Liebel deutlich von den damals zeitgenössischen Debatten um die Senkung des Schutzalters ab, genauer soll dies im Kapitel 5.3 zur Thematik Gewalt beleuchtet werden. An dieser Stelle soll die Passage zunächst nur verdeutlichen, welchen Ambivalenzen und Ambiguitäten ein Sprechen über Kinderrechte und Kinderschutz ausgesetzt ist:

> Mit der Frage sexuelle Rechte, ob man einfach so eine gleichberechtigte Sexualität sich vorstellen kann zwischen Erwachsenen und Kindern, da wurde zum Teil sehr naiv mit umgegangen und Machtprobleme wurden nicht, (.) nicht reflektiert. Also ich habe das schon sehr früh reflektiert. Mir war das klar, dass man das nicht einfach jetzt auf alle, alle Lebensformen so einfach so übertragen kann, dass Kinder und Erwachsene einfach gleich seien, die sind nicht gleich.
>
> (Transkript Liebel 2018)

Auch dies zeigt wieder auf, wie sehr das neue Nachdenken über Kinder und Kindheit geprägt ist von Suchbewegungen und Aushandlungsprozessen und es nicht zu einer Ablösung durch ein

60 Kritische Kinderrechtsstudien meint insbesondere das Infragestellen der Allgemeingültigkeit von Kinderrechten. Heute wird dies auch aus einer postkolonialen Perspektive in den Blick genommen.

neues Paradigma kam, sondern neues Wissen teilweise fragmentarisch und weitestgehend fluide den Diskurs um die Perspektive auf Kindheit beeinflusste.

Allen Überlegungen gemein ist jedoch das Nachdenken darüber, welche Rechte Kindern zustehen und wie man aus einer pädagogischen Perspektive ein Setting gestaltet, in dem Kinder die Möglichkeit haben diese Rechte wahrzunehmen. Die für den zeitgenössischen populären erziehungswissenschaftlichen Diskurs neue Perspektive auf Kindheit[61] ist somit geprägt von den Kindern zugeschriebenen emanzipatorischen Fähigkeiten und der partizipatorischen Ausgestaltung pädagogischer Beziehungen. Dies spiegelt sich in den Überlegungen zur ‚Gleichstellung' bei Manfred Liebel, in den ‚Subjektrechten' bei Timm Kunstreich, der Orientierung an den kindlichen Interessen bei Donata Elschenbroich und Heide Kallert und der Beschreibung von ‚lass die Kinder mal machen' bei Thomas Ziehe.

Der Erkenntnis- und Bewertungszusammenhang gestaltet sich hierbei durchaus unterschiedlich. Ist bei Donata Elschenbroich, Heide Kallert und Thomas Ziehe deutlich erkennbar, dass sich die Auseinandersetzungen auch über eine Konfrontation mit der pädagogischen Praxis gestalteten, ist bei Manfred Liebel und Timm Kunstreich über die rechtliche Dimension der Gleichstellung zum einen (Liebel) und den Bezug zur gesamtgesellschaftlichen Debatte und der Kennzeichnung als ‚Minderheitenposition' zum anderen (Kunstreich) ein eher makrosoziologischer und somit politischer Bezugspunkt erkennbar. Genauso unterschiedlich gestaltet sich auch die Ebene der Akteur*innen und der Denkkollektive in welchen die Debatten geführt wurden. Hier ist zum einen der wissenschaftliche Diskursraum relevant, der explizit von Heide Kallert und Donata Elschenbroich bezogen auf das DJI genannt wurde, dann eine Form der politischen Auseinandersetzung, die sich formal auch in der Etablierung von Kinderrechten 1989 niederschlug, und darüber hinaus auch eine besonders relevante Ebene der diskursiven Auseinandersetzung von pädagogischer oder erziehungswissenschaftlicher Theorie und einer handlungspraktischen Ebene. Diese schlägt sich in den dokumentierten Passagen insbesondere in den Praxisprojekten mit Studierenden bei Heide Kallert, in den beschriebenen Implementationsprojekten des DJI im Kontext einer neuen Kindergartenpädagogik (vgl. Transkript Elschenbroich), bei Manfred Liebel in seinen Projekten mit Straßenkindern in Lateinamerika und bei Thomas Ziehe in den Auseinandersetzungen im Begleitforschungsprojekt an der Glockseeschule nieder.

Kindheit als Politikum

Ein weiterer Aspekt, der auch an die neue eher soziologische Betrachtungsperspektive von Kindheit und an die Diskussion um Rechte von Kindern anschließt, ist eine Form der Politisierung von Kindheit.

Eine Betrachtung dieses Aspektes scheint für die Fragestellung der Arbeit als besonders lohnenswert, da diese neue Kontextualisierung von Kindheit auch durch die pädagogische beziehungsweise politische Praxis motiviert war. Erziehung und Bildung zu nutzen um zu einer Veränderung und insbesondere Demokratisierung der Gesellschaft beizutragen, war erklärtes Ziel des kritisch-alternativen pädagogischen Milieus um 1968 (vgl. Mauritz 2018, S. 1), sodass sich dieser Ansatz auch in den biographischen Erzählungen widerspiegelt.

Manfred Liebel berichtet über seine pädagogische Tätigkeit und sein angestrebtes Verhältnis zu Kindern und Jugendlichen, wobei sich zeigt, dass seine pädagogischen Vorstellungen in engem Zusammenhang zu seinem politischen Engagement stehen.

61 Selbstverständlich war die Perspektive nicht grundlegend neu, jedoch gewann sie im etablierten Raum der wissenschaftlichen Pädagogik an Popularität.

> Das war mir wichtig, nicht als Autorität jetzt in erster Linie gesehen zu werden, schon jemand der mehr Erfahrung hat und auch mehr Wissen hat, aber doch als jemand, der auch die jungen Leute versteht. Und versucht (.) auch ihre, ihre Sichtweisen (.) ernst zu nehmen, ihre Meinungen ernst zu nehmen. Und das ist klar, das ist auch ein Erbe meines Verständnisses von, von Pädagogik auch, denn in dem Zusammenhang standen, das spielt natürlich eine große Rolle, die sogenannte antiautoritäre Bewegung, die ich ja aktiv mitgetragen habe.
>
> (Transkript Liebel 2018)

Im ersten Teil der Passage formuliert Manfred Liebel, dass er ein dialogisches Verhältnis mit Kindern und Jugendlichen anstrebe. Dies ist nach ihm geprägt davon, dass Meinungen von Kindern und Jugendlichen angehört und ernstgenommen werden. Dieses Grundverständnis führt er zurück auf ‚die antiautoritäre Bewegung', seine Perspektive auf Kindheit wird mit seinem praktischen politischen Engagement verknüpft, beziehungsweise auf dieses zurückgeführt, wodurch sich die unterschiedlich kontextualisierten Wissensformen verbinden.
Eine Verknüpfung der Perspektive auf Kindheit mit politischer Aktivität findet sich darüber hinaus auch bei Donata Elschenbroich. Ausgehend von ihrem Engagement im Märkischen Viertel, wo sie in einem Bauwagen eine Anlaufstelle für die Kinder aus Arbeiterfamilien aufbaute, rückte die Thematisierung von Ungleichheit im Kontext von Kindheiten in den Fokus.

> […] proletarischen Kindheit historisch gesehen war eben keine Spielkindheit und nach wie vor in die Arbeitswelt der Erwachsenen einbezogenen unterprivilegierte Kindheit, im Widerspruch zu dieser bürgerlich fördernden Kindheit.
>
> (Transkript Elschenbroich 2018)

Deutlich werden in dieser Passage Unterschiede im Aufwachsen markiert, die durch das soziale Milieu entstehen. Sie kontrastiert eine ‚unterprivilegierte' mit einer ‚fördernden' Kindheit. So schlägt sich hier eine Perspektive nieder, die Kinder und Kindheit in seinem gesellschaftlichen und sozialräumlichen Zusammenhang einordnet, die anschlussfähig an den Anspruch der Akteur*innen der antiautoritären Bewegung ist, schon Kinder für gesellschaftliche Konflikte und Ungleichheiten zu sensibilisieren (vgl. Mauritz 2018, S. 1) und diese somit in pädagogischen Prozessen immer mitzudenken. Mit den Begriffen ‚bürgerlich' und ‚proletarisch' bedient sich Donata Elschenbroich zudem einem politischen Vokabular welches als typisch für das kritisch-alternative Milieu der 1960er und 1970er Jahre bezeichnet werden kann.
Auch in der biographischen Erzählung von Michael-Sebastian Honig schlägt sich eine politische Perspektive auf Kindheit nieder. So problematisiert er eine Orientierung der Erziehung und der Bildung von Kindern an den gesellschaftlichen Vorgaben:

> Also das Kind als ein lernendes Wesen wird gewissermaßen ausgerichtet auf (.) auf gesellschaftlich politisch programmierte Ziele und dazwischen kümmern wir uns als Pädagogen um das well being von Kindern. Also das heißt, einerseits sehen wir euch als (.) Entwicklungswesen an, aber entwickeln sollt ihr euch in den Bereich des gesellschaftlichen Erfolgs […] das ist langweilig, und das ist repressiv (.).
>
> (Transkript Honig 2017)

Michael-Sebastian Honig beschreibt hier eine Form der Reproduktion gesellschaftlicher Verhältnisse durch eine Orientierung an den gesellschaftlichen Gegebenheiten. Pädagogische Arbeit ordnet er in dieser Perspektive als etwas ein, was ‚dazwischen' passiert und sich um das ‚well being' von Kindern kümmert. Eine solche pädagogische Aufgabe, deren Ziel schon normativ durch die Gesellschaft gesetzt scheint, sieht er als ‚langweilig' und ‚repressiv' an. Auch dieses deckt sich mit dem Anspruch des kritisch-alternativen pädagogischen Milieus Kindern

eine repressionsfreie Erziehung zu bieten, die ihnen die Möglichkeit gibt sich zu kritischen und aufgeklärten Menschen zu entwickeln (vgl. Mauritz 2018, S. 1).
Neben dieser gesellschaftspolitischen Einbettung von kindlichem Aufwachsen wird in den biographischen Erzählungen ein weiterer Aspekt aufgegriffen, der sich auf die politischen Rahmenbedingungen bezieht. Hauptsächlich mitangestoßen durch die Frauen- und Kinderladenbewegung wurde die institutionelle Betreuung von Kindern ein immer mehr diskutiertes Thema. Teilnehmer*innen der Diskurse zum einen um den quantitativen Ausbau von Betreuungsplätzen und zum anderen um die Ausgestaltung der pädagogischen Arbeit dort waren neben Aktivist*innen der Frauen- und Studierendenbewegung auch politische Akteur*innen und der wissenschaftliche Diskursraum. Diese Diskussionen um Ausgestaltung und Ausbau der institutionellen frühkindlichen Betreuung schlagen sich somit deutlich in vielen der biographischen Erzählungen der Interviewpartner*innen nieder.
Zentrales Thema, welches sich auch aus den Praxiserfahrungen ergab, war eine generelle Aufwertung des Erzieher*innenberufes. Dieses berührte sowohl die qualitativen als auch die quantitativen Aspekte des Ausbaus der institutionellen Betreuung, führt eine Aufwertung auch dazu einen Beruf attraktiver zu machen und Fachpersonal zu gewinnen.
So erzählt Heide Kallert über ein Begleitforschungsprojekt, welches sie gemeinsam mit Wilma Aden-Grossmann durchführte.

> Und auf einmal waren ein viel größerer Bedarf und deswegen haben sich eben auch Elterninitiativen und die Krabbelstuben gegründet. Und (.) da hatten Wilma und ich die Idee (.) diese Entwicklung möchten wir gerne (.) ein Stück begleiten ein Stück was mitkriegen (.) wie ist das denn für diese Krippenerzieherinnen, dass da plötzlich eine Alternative auftaucht, die was die auch schon ihre Praxis ganz anders machen dann es war immer noch so, dass die Kinder über einen Tresen gehoben wurden erstmal umgezogen wegen der Hygiene. Und (.) also ganze Krippenerziehung ganz auf Hygiene ausgerichtet war und auch die dort Mitarbeitenden waren ja fast alles (.) Kinderkrankenschwestern.
>
> (Transkript Kallert 2018)

Durch die Beobachtungen in der Veränderung der Praxis, welche Heide Kallert und Wilma Aden-Grossmann über Praxisseminare zum einen und über das Engagement in einer eigenen Elterninitiative zum anderen beobachteten, entwickelte sich eine wissenschaftliche Fragestellung. Vor dem Hintergrund der wahrgenommenen Veränderung einer Krippenpraxis, die nicht nur an Verwahrung und Sicherstellung der Grundbedürfnisse, sondern pädagogisch orientiert war, interessierte sie die Innensicht und insbesondere die Konfrontation der bisherigen Krippenerzieher*innen mit den neuen Anforderungen. Sie griffen somit die wahrgenommenen gesellschaftlichen Anforderungen und Einstellungen gegenüber Krippenpraxis auf und fokussierten hier eine Professionsforschungsperspektive. So generierten sie Wissen über die Perspektive von Krippenerzieher*innen auf deren Arbeit, aus diesen Einblicken entstand unter anderem 1985 die Publikation „Arbeitsplatz Kindergarten und Krabbelstube: Ergebnisse einer Befragung von Gruppenerzieherinnen und Bezugspersonen“ und 1988 der Beitrag „Die Einstellung von Krippenmitarbeiterinnen zu ihrer Tätigkeit“.
Der Fokus auf die in der frühkindlichen Betreuung und Erziehung Arbeitenden schlägt sich auch in der biographischen Erzählung von Donata Elschenbroich nieder. Sie erzählt ebenfalls über die Begleitung und Implementation eines Praxisprojekts, welches sie von Seiten des DJI betreute. In diesem Projekt wurden neue Curricula, angelehnt an ein situatives Arbeiten mit Kindern, etabliert.

> Und es war wirklich eine Aufbruchsstimmung. Und vor allem in den Kindergärten, die ich hier zu betreuen hatte, das sollte man jetzt erproben dieses Curriculum. […] Also diese ganzen Fragen waren sehr nah an den Erzieherinnen dran und (.) da war das oft so ein Medium, auch zur Klärung des eigenen Selbstverständnisses. Und das tat natürlich auch gut, dass ihre Arbeit so langsam aufgewertet wurde, dass sie nicht die Kindergartentanten waren, sondern auch jetzt etwas wie ein Bildungsbegriff Einzug erhielt.
>
> (Transkript Elschenbroich 2018)

Wie auch bei Heide Kallert beschrieben, zeigt sich in dieser Passage eine Veränderung des Erzieher*innenberufs, insbesondere markiert durch den Begriff der ‚Aufbruchsstimmung' ganz am Beginn der Passage. Betonte Heide Kallert in ihrer Erzählung die eher an Hygiene und Grundversorgung orientierten Praktiken, greift Donata Elschenbroich die alte Wahrnehmung des Erzieher*innenberufs in Form der Bezeichnung ‚Kindergartentanten' auf. Mit ‚dem Einzug des Bildungsbegriffs' nennt Donata Elschenbroich eine neue Entwicklung die als Professionalisierung gelesen werden kann. Auch Donata Elschenbroich fokussiert hierbei die Innenwahrnehmung der Erzieher*innen, so erläutert sie, dass die neuen Orientierungen den Erzieher*innen halfen ihr eigenes Selbstverständnis zu klären und, dass es ihnen ‚gut tat', dass ihre Arbeit durch die neuen pädagogischen Anforderungen aufgewertet wurde.
Beide Erzählpassagen zeigen beispielhaft wie, auch geprägt durch die neuen partizipativen Forschungsansätze, versucht wurde Einblicke in die Praxis zu erlangen und hier insbesondere die Akteur*innenperspektive in den Blick zu nehmen. Das noch sehr junge Forschungsfeld der institutionellen Kleinkinderziehung entwickelte sich durch einen Wandlungsprozess der Praxis, mitangestoßen durch die zweite Frauenbewegung und durch Kritik des kritisch-alternativen pädagogischen Milieu, insbesondere im Kontext der Kinderladenbewegung (Baader 2015, S. 5).
Bezogen auf die Ebene der Entstehung und Verbreitung des Themenstrangs der politischen Kontextualisierung von Kindheit, wurde die Frage nach Formen der ‚guten Kinderbetreuung' von einem Politikum zu einem Forschungsfeld. Begründet werden kann dies auch über diskursive Verschränkungen von innovativen Praxisprojekten und dem akademischen Diskursraum um frühe Kindheit, waren doch Akteur*innen in beiden Feldern als Teile von dortigen Denkkollektiven präsent.
Über die ersten Passagen von Michael-Sebastian Honig, Donata Elschenbroich und Manfred Liebel sollte zunächst exemplarisch dargestellt werden, inwiefern Kindheit, auch anknüpfend an die neue sozialwissenschaftliche Orientierung, stärker in ihrer gesellschaftlichen und politischen Bedeutung gesehen wurde. Durch den notwendigen und auch geforderten Ausbau der institutionellen Betreuung verlagerte sich diese Aufgabe eine Perspektive auf Kindheit zu entwickeln aus dem privat-familiären immer mehr in institutionelle Betreuungskontexte, was eine Begleitung der dortigen Entwicklung aus pädagogischer und politischer Perspektive notwendig machte.

6.2.3 Zusammenfassung

Es konnte anhand der biographischen Erzählungen aufgezeigt werden, dass sich der pädagogische Themenbereich ‚Lebensphase Kindheit' im Auf- und Umbruch befand und sich langsam mit der Kindheitsforschung als eigenständiger Teilbereich der Erziehungswissenschaft entwickelte. Ursprung und Verbreitung der Thematik lassen sich vielseitig verorten, aber auch hier kann der Frauen- und Kinderladenbewegung mit einer großen Schnittmenge in das kritisch-alternativen pädagogischen Milieu eine katalysatorische Funktion zugeschrieben werden.
Eine veränderte Perspektive auf Kindheit hin zu Wahrnehmung von Kindern als Subjekten und einer immer vermehrten Betrachtung von Kindheit(en) im gesellschaftlichen Kontext wurde in ihrem Erkenntnis- und Bewertungszusammenhang zum einen theoretisch gestützt durch die

prominenter werdende Sozialisationsforschung aber auch Ariès' „Geschichte der Kindheit" war den biographischen Erzählungen folgend ein Bezugspunkt. Dies lässt sich als ein Hinweis darauf lesen, und dies zeigt sich auch immer wieder an den Kontrastierungen in den Fragmenten der biographischen Erzählungen, dass die Einbettung von Kindheit in ihrem jeweils spezifischen historischen Kontext für die Interviewpartner*innen eine besondere Rolle spielt.
Diese Form des theoretischen Ergründens des Phänomens Kindheit über eine historische Perspektive – also ein klassisch historisch-systematischer Zugang – sedimentiert sich auch in einigen Publikationen der Interviewpartner*innen. Als erstes findet sich diese Perspektive bei Wilma Aden-Grossmann (1974) und Donata Elschenbroich (1977) in ihren jeweiligen Dissertationen über die historische Entwicklung der Vorschulerziehung und die Entstehung der Kindheit, aber auch bei Thomas Ziehe, der sich seit seiner Promotion 1974 immer wieder mit Jugend und Aufwachsen im Kontext von gesellschaftlichem und kulturellem Wandel befasst (vgl. Ziehe 1974, 1981, 1985, 1986). Darüber hinaus wagt auch Michael-Sebastian Honig immer wieder einen Rückgriff auf die historische Perspektive, beispielsweise gemeinsam mit Carola Groppe und anderen 1997 in einer Einführung in die Erziehungswissenschaft zu „Geschichte der Familie, Kindheit und Jugend" oder gemeinsam mit Jürgen Reyer 2007 unter dem Titel „Einführung in die Geschichte des Kindergartens und der Grundschule".
Immer wieder zeigte sich jedoch auch in den Passagen ein argumentativer Rückgriff auf die gesellschaftlichen und politischen Gegebenheiten der Zeit, als Zeit des Auf- und Umbruchs und somit auch auf eine Orientierung an den vom kritisch-alternativen pädagogischen Milieu beeinflussten neuen Perspektiven auf Kindheit.
Nimmt man die Wissensbewegungen im Kontext der Diskursgemeinschaften und Akteur*innen in den Blick werden erneut Verflechtungen zwischen handlungspraktischen Diskussionen, politischen Debatten und wissenschaftlichen Diskursräumen sichtbar. Die Suchbewegungen nach einem Neufassen von Kindheit und die Setzung von diesem als erziehungswissenschaftliches Thema, sowohl in Theorie als auch in Empirie, war inspiriert von den gesellschaftlichen Liberalisierungsprozessen die auch das Erwachsenen-Kind Verhältnis betrafen, den Debatten der Studierendenbewegung um Antiautorität, dem Aufkeimen des Hinterfragens von naturgegebenen Hierarchieverhältnissen, Einblicken der Wissenschaftler*innen in die praktische Arbeit der frühkindlichen Erziehung und Betreuung und schließlich den neuen sozialwissenschaftlichen Bezügen, denen sich die wissenschaftliche Pädagogik immer mehr öffnete (vgl. Kapitel 4.2). So setzen sich die neuen Aushandlungsprozesse um Kindheit und das sich daraus etablierende mittlerweile breit gefächerte Feld der Kindheitspädagogik und die damit verbundenen Denkstile zusammen aus Wissensfragmenten, die den unterschiedlichsten Denkkollektiven entstammen. Eine vermehrte Inblicknahme des Kindes als selbstbestimmtes Subjekt etablierte sich unter anderem über die nachgezeichneten Einflüsse und Diskursverschränkungen der frühen Kindheitsforschung mit dem kritisch-alternativen pädagogischen Milieu.
Gerade das sehr frühe, systematische Aufgreifen von Institutionen der frühen Kindheit und der Versuch das Phänomen Kindheit in seiner Entwicklung greifbar zu machen in den Dissertationen von Wilma Aden-Grossmann und Donata Elschenbroich zeigen auf, wie erste Versuche entstanden eine moderne Kindheitsforschung als Teil des Diskurses der Erziehungswissenschaft zu setzen. Doch auch über diese frühe Phase hinaus zeigt sich in den Publikationen der Interviewpartner*innen, dass Fragmente des kritisch-alternativen Diskurses um ein neues Kindheitsbild ihre Arbeit auch noch prägten, während sie schon als Teil der etablierten Erziehungswissenschaft eingeordnet werden können. Neben den schon genannten Publikationen ist dies erkennbar bei Michael-Sebastian Honig im Aufgreifen des Verhältnisses von Kindheit und Politik (vgl. z. B. Honig 1996, 1997)

und in seiner Auseinandersetzung zur sozialpolitischen Konstruktion von Kindheit im Kontext von Armut (vgl. Honig & Ostner 1998). Bei Manfred Liebel ist neben seinen subjektorientierten Arbeiten zu Kinderrechten in Publikationen eine kapitalismus- und globalisierungskritische Positionen deutlich erkennbar, wie beispielsweise schon 1974 gemeinsam mit Hellmut Lessing über „Marxistische Jugendforschung und antikapitalistische Jugendarbeit“ oder auch 2006 im Aufsatz „Profit im Klassenzimmer? Zum heimlichen Lehrplan wirtschaftlichen Handelns von Kindern in der Schule“ und 2002 in einem Aufsatz, in dem er sich auf die Befreiungspädagogik bezieht (vgl. Liebel 2002). Neben diesen politischen Dimensionen wird insbesondere immer wieder die Subjektorientierung aufgegriffen. So beispielsweise bei Manfred Kappeler 1997 unter dem Titel „Zum Subjektstatus von Kindern und Jugendlichen in der Jugendhilfe“, bei Manfred Liebel 1983 in einem Beitrag zur subjektorientierten Jugendforschung (vgl. Liebel 1983) aber auch, wenn auch sehr spezifisch, bei Thomas Ziehe 1980 unter dem Titel „Vom Subjekt her gesehen. Zu denkbaren Funktionsveränderungen des Interesses an aesthetischer Praxis“.
So lassen sich die in den drei Teilkapiteln identifizierten Merkmale des sich neu ausgestaltenden Diskurses über Kindheit neben den Passagen auch über die Publikationen rekonstruieren und über die sich breit streuende Zeitspanne ist zum einen erkennbar, dass die Interviewpartner*innen teilweise als Pionier*innen fungierten, da sie Themen neu setzten, aber auch, dass die über diese erste Zeit des intensiven Infragestellens hinaus den erziehungswissenschaftlichen Diskursraum um Beiträge ergänzten. So kann der mittlerweile als klassische Teildisziplin geltende Bereich ‚Kindheitspädagogik‘ in diversen Aspekten als mitgestaltet und mitbeeinflusst durch den kritisch-alternativen pädagogischen Diskursraum der 1960er und 1970er Jahre gekennzeichnet werden.

6.3 Gewalt als Thema in der (sozial)pädagogischen Praxis und der Erziehungswissenschaft

6.3.1 Kontext – Gewalt als erziehungswissenschaftliches Thema

Der Begriff der Gewalt rückte im Kontext von 1968 auf mehreren Ebene in den Fokus. Gewalt war bezogen auf politische Auseinandersetzung der Studierendenbewegung eines der großen Themen: mit dem Tod von Benno Ohnesorg und den Auseinandersetzungen mit der Polizei während der Demonstration am 2. Juni 1967 in West-Berlin gegen den Staatsbesuch von Schah Mohammad Reza Pahlavi gewannen die Auseinandersetzung um staatliche Autorität und das staatliche Gewaltmonopol eine neue Brisanz. Ein Klima des ‚Sich-Wehren-Müssens‘ und vielleicht auch ein Gefühl der Machtlosigkeit sorgte dann Anfang der 1970er Jahre für einen Radikalisierungsprozess, aus welchem auch die Rote-Armee-Fraktion hervorging. Dieser Prozess der Radikalisierung sorgte in weiten Kreisen der Studierendenbewegung dafür, dass eine Diskussion um legitime Mittel des Protests um Grenzen dessen, was zu rechtfertigen ist, und somit eben auch um Gewalt entbrannte. So wurde sich neben dieser die politische Praxis betreffenden Diskussionen zu legitimen Formen der Gewalt auch auf theoretischer Ebene neu intensiv mit dem Begriff aus soziologischer und philosophischer Perspektive auseinandergesetzt.
Seit den 1960er Jahren geriet der Begriff der Gewalt in einen neuen Fokus und die Debatten drehten sich um Gewalt als ein komplexes Phänomen mit einer beträchtlichen Ambiguität. Auch Fragen um die angemessene Bestimmung, die inhaltliche Differenzierung, die gesellschaftspolitische Einschätzung und die moralische Bewertung wurden in unterschiedlichen Fachdisziplinen diskutiert (vgl. Bonacker & Imbusch 2010, S. 81). Dennoch bleibt der Begriff der Gewalt nur schwer in eine klare Definition zu fassen und verschiedene Wissenschaftsdisziplinen nähern sich diesem auf unterschiedliche Art und Weise an (vgl. Imbusch 2018, S. 151).

Vielleicht mit angestoßen durch die neuen intensiven Debatten um Gewalt, einen weitgefassten Gewaltbegriff und um die Diskussionen um Gewalt gegen Frauen erhielt seit Ende der 1960er Jahre Gewalt in pädagogischen Settings zunehmend Einzug in die Diskussionen. Auch inspiriert durch das sich Etablieren des Begriffs der „Totalen Institution" von Erving Goffman wurden die als durch symbolische, psychische aber eben auch physische Gewalt geprägten Zustände in Heimen, Schulen, Psychiatrien aber auch innerhalb der Familie aufgedeckt (vgl. Goffman 1973).
Mit der Gründung der ersten Kinderläden und den Heimkampagnen waren die Fürsorgeerziehung und die Kleinkindbetreuung die ersten pädagogischen Settings, welche schon ab Ende der 1960er Jahre massiv in Kritik gerieten und welchen als nicht repressiv adressierte Alternativen entgegengesetzt wurden.
Mit dem Erstarken der Frauenbewegung zu Beginn der 1970er Jahre drängte dann der Bereich der häuslichen Gewalt mehr in den Fokus der Auseinandersetzungen. Familie als durch Repressionen geprägter Zwangskontext wurde zwar bereits in der Kinderladenbewegung breit diskutiert, jedoch stand Gewalt in der Familie als strukturelles Problem nicht im Zentrum der Debatten.
In der Literatur wird oft betont, dass die Erziehungswissenschaft auch durch ihre Öffnung zu den Sozialwissenschaften ihren Blick auf die Gewaltforschung lenkte (vgl. Orywal 2013, S. 315). Diese Perspektive soll keineswegs abgestritten werden, jedoch kann die Ursache der vermehrten Beschäftigung mit Gewalt in der Pädagogik – wie so viele andere Aspekte auch – nicht monokausal betrachtet werden.
Im weiteren Verlauf soll zunächst aufgezeigt werden, in welchen verschiedenen pädagogischen und zunehmend auch erziehungswissenschaftlichen Teilbereichen sich das Thema Gewalt etablierte, bevor dann dargestellt werden soll, welche spezifische Problematik mit der erziehungswissenschaftlichen Bearbeitung des Themas Gewalt verbunden ist. Diese Form wurde auch gewählt, da es aus wissenschaftstheoretischer Perspektive relevanter scheint darzustellen, wie sich die Kontinuität der Schwierigkeit der Bearbeitung dieses Themenbereichs gestaltet, als aufzuzeigen, in welchen Subdisziplinen die Gewaltthematik Einzug gefunden hat, da diese – und das vollkommen zurecht – wohl mittlerweile aus keinem Forschungsbereich als Querschnittthema wegzudenken ist.

6.3.2 Blick in das Material

Es soll keinesfalls der Eindruck entstehen, dass der Begriff Gewalt beziehungsweise die Aufnahme des Begriffs in pädagogische Kontexte eine alleinige Leistung des alternativen Milieus um 1968 war, dennoch scheint es durch das vermehrte Auftauchen des Begriffs in den biographischen Erzählungen der induktiven Logik folgend lohnenswert in den Blick zu nehmen, wie dieser Begriff ab Ende der 1960er Jahre an Popularität gewann und die Auseinandersetzungen mit Gewalt aus theoretischer und empirischer Perspektive in der Pädagogik begannen.
Die Setzung des Themas Gewalt als allgemeine Kategorie kann auch mit der generellen Beschäftigung des linken Milieus und einer zunehmenden Radikalisierung beziehungsweise Abgrenzung von einer Radikalisierung begründet werden. So schreckten viele Studierende vor der Abwendung von Gewalt zurück und auch der SDS distanzierte sich von den Kaufhausbrandstiftungen der jungen RAF (vgl. Kailitz 2007 S. 200 f.), jedoch könnte abgeleitet aus kontextualisierender Literatur als These aufgestellt werden, dass diese neue Konfrontation mit gewalttätigen politischen Handlungen auch eine zunehmende Auseinandersetzung mit den verschiedenen Facetten des Gewaltbegriffs auslöste, die sich auch in den wissenschaftlichen und letztendlich auch in den pädagogischen Debatten niederschlug. Somit ist hier wieder der Entstehungs- und

Motivationszusammenhang auf besondere Art und Weise mit dem gesellschaftspolitischen Diskurs verschränkt.
So formuliert Carol Hagemann-White bezogen auf den Beginn der Beschäftigung mit dem Thema Gewalt:

> Und ich bin dann erst eigentlich ein bisschen später alles das (.) die kritische Universität gegründet wurde, dann wurde es sehr dezentral an der Uni mit den kritischen Stimmen, wir hatten eigene Seminare entwickelt und durchgeführt und das Thema Gewalt gegen Menschen und Gewalt gegen Sachen diskutiert und solche Dinge und Walter Benjamin und ähnliches gelesen (□).
>
> (Transkript Hagemann White 2018)

An diesem Beispiel kann aufgezeigt werden, dass es zu einer differenzierten und vielschichtigen vor allem zunächst soziologischen Auseinandersetzung mit dem Begriff der Gewalt kam, die dann auch in den unterschiedlichen Ausdifferenzierungen Einzug in die pädagogischen Diskussionen nahm. Über die soziologischen Beschäftigungen mit dem Thema fand dieses auch Einzug in pädagogische Diskussionen, Hauptinitiator ist hierbei die zweite Frauenbewegung mit der Gründung der ersten Frauenhäuser deren praktische Auseinandersetzung durch eine empirische Perspektive begleitete wurde (vgl. Kapitel 4.3) und sich schließlich auch in einer theoretischen Position niederschlug. Als an den neuen Wissensbewegungen über Gewalt beteiligte Akteur*innen sind somit wieder Teilnehmer*innen unterschiedlicher Diskursräume zu berücksichtigen. Durch das politische Engagement der Interviewpartner*innen wurden Argumentationszusammenhänge aus den politischen Diskursen adaptiert und auf wissenschaftliche Auseinandersetzungen übertragen.

Beginn der Thematisierung von Gewalt in pädagogischen Teilbereichen

Das Phänomen Gewalt wurde zunächst in der Frauenbewegung und dem Kontext der Gewalt gegen Frauen aufgegriffen. Carol Hagemann-White gilt hierbei als prominente Figur, die zum einen die Begleitforschung des ersten Berliner Frauenhauses übernahm und zum anderen im Kontext der Frauenseminare aktiv war. Sie setzte sich theoretisch mit dem Konzept der weiblichen Sozialisation auseinander, welches sie dann jedoch als zu unterkomplex betrachtete und weiterentwickelte. Sie beschreibt dazu:

> Und es nicht systematisch und konsequent ist, dass man sagen kann Frauen werden so und Männer werden so. Sondern dass es sehr viel komplexer ist und dass wir alle daran beteiligt sind. Und das war dann eine ganze Zeit lang mein Thema, das ich dann auch eingebracht habe in Diskussionen, Referaten; und das hat sicherlich dazu beigetragen, dass schließlich und endlich in der Erziehungswissenschaft eine Stelle bekam.
>
> (Transkript Hagemann White 2018)

Hier wird deutlich, dass sie aus ihrer Perspektive das Thema als eine Pionierin in der Erziehungswissenschaft besetzte und sie diesem somit auch schlussendlich ihrem wissenschaftlichen Erfolg zuschreibt, da sich das Thema zunehmend im etablierten Diskurs der Erziehungswissenschaft verankerte.
Ein weiterer Bereich, in dem sich dem Phänomen Gewalt dann aus pädagogischer Perspektive gewidmet wurde, ist der der häuslichen Gewalt, der zunächst eher den Fokus auf Gewalt gegen Frauen hatte, ausgedehnt auf Gewalt gegen Kinder und die Beschäftigung mit Kinderschutz. Hierzu formuliert Michael-Sebastian Honig:

Also dass wir drei, diesen Forschungsschwerpunkt „Gewalt in Familien" (.) durchgesetzt haben, das war harte Arbeit. Das ist im Rahmen der Forschungsplanung des Instituts passiert und wir mussten das Durchsetzen, das war überhaupt nicht selbstverständlich. […] Heute würde jeder sagen, ja Gewalt ist natürlich ein Thema, aber wir haben das damals ja für das DJI als Forschungsthema neu entdeckt.

(Transkript Honig 2017)

Deutlich zeigt sich hier, dass aus subjektiver Perspektive des Interviewten ‚Gewalt' als etwas gesehen wurde, was vorher nicht – oder zumindest nicht prominent – diskutiert wurde. Dies wird durch die Formulierungen ‚gesetzt' und ‚wir mussten das Durchsetzen' deutlich und die explizite Formulierung, dass es ‚überhaupt nicht selbstverständlich' war. Er beschreibt weiter die verschiedenen Bereiche der Forschung zu Gewalt in der Familie, die sich im Kontext dieses ersten Projekts ausdifferenzierten:

Also diese drei Leute haben dann einen Forschungsschwerpunkt zu Gewalt und Familie gemacht und haben innerhalb dieses Forschungsschwerpunktes unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt. Ich habe mich vor allem mit Kinderschutzfragen beschäftigt, der Klaus hat sich vor allem mit Aggressionsforschung beschäftigt, und die Lerke hat sich sehr stark mit Gewalt gegen Frauen beschäftigt (.) und hat sozusagen an der feministischen Front gekämpft.

(Transkript Honig 2017)

Er unterscheidet hierbei zwischen Gewalt gegen Kinder, einer Täter*innenebene, die sich eher mit Aggression auseinandersetzt und ‚der feministischen Front', die das Thema Gewalt gegen Frauen bearbeitete. Alle Themen sind dem Ursprung des Aufdeckens von gewalttätigen Strukturen innerhalb der Familie und somit maßgeblich der Frauenbewegung zuzuordnen. Diese Themensetzung kann als beeindruckender Erfolg, sowohl im Kontext der Schaffung eines gesellschaftlichen Bewusstseins für dieses Thema als auch im Bereich der Frauen- und Geschlechterforschung, gesehen werden (vgl. Müller 2008, S. 669). Jedoch stehen die Bereiche ‚Gewalt gegen Frauen' und ‚Familiäre Gewalt' bis heute in einem Konflikt, der von Michael-Sebastian Honig in Bezug auf den damaligen Kontext so beschrieben wurde:

Carol Hagemann-White hat mal gesagt, es gibt keine Gewalt in Familien, sondern es gibt nur Gewalt gegen Frauen und Gewalt gegen Kinder, und das sind zwei ganz unterschiedliche Dinge, also das war schon so ein dicker Konfliktpunkt, (.) also was mich bis heute nach wie vor aufregt und auch damals sehr stark bewegt hat.

(Transkript Honig 2017)

Aus einer feministischen Perspektive wurden die Begriffe ‚Familiengewalt' oder ‚Gewalt in Paarbeziehungen' deutlich abgelehnt, da sie eine Wechselseitigkeit betonen, der ein annäherndes Gleichgewicht des Ausmaßes von Gewalt von Frauen und Männern in Paarbeziehungen zugrunde liegt (vgl. Müller 2008, S. 671). Dieser Konfliktpunkt schlug sich, wie das Zitat von Honig deutlich macht, auch schon in den damaligen Debatten nieder.

Neben dem sich etablierenden Forschungsfeld der Gewalt im familiären Kontext war die Gewaltfrage zunehmend auch Thema, wenn es um institutionalisierte Erziehungsverhältnisse ging. So war selbstverständlich die Kinderladenbewegung eine Reaktion auf eine als gewaltvoll wahrgenommene damalige Kindererziehung und die Heimrevolte wurde ausgelöst durch katastrophale Zustände in der geschlossenen Unterbringung. Jedoch wurde auch eine pädagogische Intervention als Form einer Gewalthandlung thematisiert. Timm Kunstreich formuliert dazu:

> Dass Deutungsmuster von Heimzöglingen für ihre Situation die gleiche Berechtigung haben wie von Professionellen, das unsere Deutungsmuster nicht automatisch überlegen sind, sondern sie sind deutungsmächtiger, weil uns Macht zur Verfügung steht. Und diese manchmal auch aufgezwungen werden als gewalttätig. Also da würde ich schon sagen, dass das eine durchgehende Tendenz ist.
>
> (Transkript Kunstreich 2017)

Er beschreibt hier die professionellen Diagnosen oder Interpretationen bezogen auf die Lebenssituation von Jugendlichen als gewaltsam. Diese Form der Deutung von pädagogischen Interventionsprozessen hat ihren Niederschlag in der kritischen Sozialen Arbeit gefunden. Diesem liegt ein weiter Gewaltbegriff, welcher vor allem institutionelle und strukturelle Gewalt offenlegen will, zugrunde.
Gewalt zeigt sich hier bezogen auf die Dimension des Entstehungskontextes zumindest in der retrospektiven Betrachtung der Interviewpartner*innen als neues Thema. Der Erkenntnis- und Bewertungszusammenhang bezog sich, wie einige der hier dargestellten Passagen der biographischen Erzählungen zeigen, auf die gesellschaftskritischen Positionen der Studierendenbewegung, die das Infragestellen von Macht- und Herrschaftsverhältnissen und die damit einhergehenden Autoritäts- und Gewaltverhältnisse als zentrales Problem ins Zentrum ihrer Diskussionen rückte. Auf Akteur*innenebene kann somit von einer engen Interdependenz des wissenschaftlichen und politischen Diskursraums ausgegangen werden.

„Gewalt" als erziehungswissenschaftliche Herausforderung

Die Pädagogik steht, spätestens seit sie auch als Erziehungswissenschaft existiert, vor der Herausforderung eines Abwägens auf der einen Seite ‚objektiven' Forschungsansprüchen zu unterliegen und auf der anderen Seite den nicht unbegründeten Vorwürfen ausgesetzt zu sein sich nicht von einem normativen Rahmen lösen zu können. Die Thematik der Gewalt ist hiervon in ganz exemplarischen Sinne betroffen, scheint doch ein normativer Konsens darüber gesetzt, dass Gewalt aus pädagogischer Perspektive62 abzulehnen sei. So liegt es auf der Hand, dass dieses Thema eine besondere Art und Weise der wissenschaftlichen Auseinandersetzung einfordert(e). Wie sich Ambivalenzen und Herausforderungen an diese damals noch neue Thematik in den biographischen Erzählungen niederschlugen, soll hier exemplarisch anhand einer Gegenüberstellung von Passagen aus den biographischen Erzählungen von Carol Hagemann-White und Michael-Sebastian Honig gezeigt werden, bevor diese schließlich an die aktuellen Diskurse der Erziehungswissenschaft rückgekoppelt werden.
So formuliert Carol Hagemann-White zur Auseinandersetzung mit dem Thema Gewalt gegen Frauen:

> Da sind mittlerweile auch an bestimmte Grenzen geraten, aber das war damals, glaube ich, ein ganz wichtiger Schritt, da die Tür zu öffnen und zu sagen ist es ein Problem der Gesellschaft und ab aller damit befassten Institutionen und nicht etwas, wozu man sagen kann: Du hast einen verprügelnden Mann, dann geh mal ins Frauenhaus, wir hier bei der Polizei, bei der Sozialen Arbeit wir können leider nichts tun. Die können aber schon ein bisschen was tun. Und das war sozusagen auch ein Thema, das einmal in das Buch dann eingeflossen ist und dann in weiteren Projekten ich weiterverfolgt habe, bis hin zu der Begleitung des Berliner Interventionsprojektes.
>
> (Transkript Hagemann-White 2018)

Diese Passage zeigt deutlich, dass über die theoretische Reflexion der Praxis und einer metaperspektivischen Betrachtung der Gewaltproblematik eine Entkopplung von einer singulären

62 Hiermit seien Gewalt in pädagogischen Kontexten, Gewalt als Problem und Gewalt als Interventionsanlass der Pädagogik gemeint.

Opferperspektive auf Frauen entstand. So wurde der Themenkomplex Gewalt gegen Frauen zu einer eher gesellschaftlichen Problemformulierung und das Thema Gewalt erstreckte sich über den Bereich der Praxis in die Theorie und wieder in die Praxis. Sie beschreibt die Aufnahme des Themas in ein Buch und die Weiterverfolgung des Themas, bis hin zu Interventionsprojekten.
Dieses Beispiel zeigt auch wieder den engen Bezug zwischen wissenschaftlicher, politischer und pädagogischer Ebene, den diese Arbeit schon an anderen Beispielen hervorgehoben hat. So ist die Ebene des Erkenntnis- und Bewertungszusammenhangs geprägt durch moralische Perspektiven, einen gesellschaftspolitischen sowie rechtlichen Rahmen, als auch die wissenschaftliche Blickschneise, die sich insbesondere durch Carol Hagemann-Whites Selbstpositionierung im wissenschaftlichen Feld konstituiert.
Auch in den weiteren Reflexionen von Michael-Sebastian Honig wird deutlich, dass das Thema Gewalt auf ganz besondere Art und Weise verwoben ist mit der praktischen Ebene und eine Trennung und Distanzierung schwerfällt. Er argumentiert:

> Das ist ein Thema, über das sich wahnsinnig schwer in einem distanzierten Modus sprechen lässt. (.) Weil Distanz keine Erkenntnisposition ist, sondern eine moralische Frage ist. Eine Frage der Legitimität, darf man darüber sprechen in dieser Weise? Und dieses Thema, als ein wissenschaftstheoretisches Thema, als ein wissenschaftspolitisches Thema, das ist eigentlich die Tiefenschicht, die mich an dieser Gewaltfrage immer besonders interessiert hat.
>
> (Transkript Honig 2017)

Anders als Carol Hagemann-White, bei der sich auch in der biographischen Erzählung die spezifische parteiliche Perspektive der frühen Frauenforschung niederschlägt (vgl. hierzu auch Kapitel 5.1), findet sich bei Michael-Sebastian Honig der Versuch wieder das Thema Gewalt metaperspektivisch zu fassen und sich selbst moralisch davon zu entkoppeln. Er beschreibt sein eigenes Interesse an ‚der Gewaltthematik' als eher ‚wissenschaftspolitisch' oder ‚wissenschaftstheoretisch' und entbindet sich somit von einem Druck sich moralisch positionieren zu müssen. Diese Passage zeigt aber zudem die generelle Verwobenheit einer pädagogischen, politischen und handlungspraktischen Ebene und zum anderen wird Gewalt hier noch einmal eine besondere Rolle zugeschrieben, da auch Michael-Sebastian Honig das Thema als ‚wahnsinnig schwer' beschreibt bezogen auf die Option dieses distanziert zu besprechen.[63]
Eine Perspektive das Thema Gewalt auf einer theoretischen Ebene von der praktischen selbstverständlich normativen Ebene zu entkoppeln wird jedoch auch bei Carol Hagemann-White deutlich, indem sie formuliert:

> Und das war, da konnte man dieses Phänomen Gewalt in dem Gedankenmodell weiblicher Sozialisation eigentlich gar nicht wiederfinden. (.) […] (.) Und da habe ich einfach den, den Gelegenheit genommen um dann gründlich nachzusehen und kam zu meinen Schlussfolgerungen, die ich bis heute vertrete und die auch einen Einfluss bekommen haben, dass (.) die Geschlechter eine kulturelle Konstruktion sind, eine Setzung, die sozusagen auf Interpretationen und Bedeutungeszuschreibung in Anlehnung an biologischen Phänomenen, aber ohne von diesen auch verursacht zu sein.
>
> (Transkript Hagemann-White 2018).

63 Er verweist an dieser Stelle auch auf Auseinandersetzungen zu sexuellem Missbrauch. Hierbei muss erwähnt werden, dass Michael-Sebastian Honig, ausgewiesen beispielsweise durch einen 1992 in der ‚Sozialwissenschaftlichen Rundschau' (vgl. Honig 1992) erschienenen Artikel, Teil eines Diskursraums war, der sexuelle Gewalt gegenüber Kindern bagatellisierte. Seine diskursiven Verstrickungen können jedoch als Suchbewegung gedeutet werden und unterliegen den zeitgenössischen Trends, es wird davon ausgegangen, dass sich Michael-Sebastian Honig heute differenzierter zu diesem Thema positioniert.

Der Beginn der Passage beschreibt eine Übertragung der empirischen Beobachtungen und alltagspraktischen Erlebnisse im Frauenhaus auf den bisherigen theoretischen Stand. Anders als bei Michael-Sebastian Honig ist bei Carol Hagemann-White jedoch nicht der Anspruch erkennbar Gewalt tatsächlich moralisch zu entkoppeln und rein als ‚wissenschaftstheoretisches' oder ‚wissenschaftspolitisches' Phänomen zu fassen.
Ähnlich zu Michael-Sebastian Honig ist nur, dass die gesellschaftlichen und auch pädagogischen und politischen Debatten um Gewalt als Anlass genommen wurden, sich dem Thema aus einer analytischen Perspektive zu nähern. Jedoch zeigt sich bei Carol Hagemann-White im Gegensatz zu Michael-Sebastian Honig deutlicher eine parteilich-normative Perspektive.
Die unterschiedliche Intention in der Beschäftigung mit dem Thema Gewalt schlägt sich auch in weiteren Passagen der biographischen Erzählungen nieder. So formuliert Michael-Sebastian Honig bezogen auf die Zielsetzung seiner Forschung:

> Es ging mir auch nicht darum (.) aus der Arbeit mit diesen Familien reflexive Schlüsse zu ziehen. Es gibt es ja viel, das ist ja auch unglaublich wichtig […] dazu, dass man einen Erkenntnisfortschritt zieht oder eine Verbesserung der Praxis zieht. Das hat mich nicht interessiert. Ich hatte einen ganz starken Impuls(.) mich sozusagen zu distanzieren von diesem Feld.
>
> (Transkript Honig 2017)

Er macht hier deutlich, dass seine theoretische Auseinandersetzung mit dem Thema nicht davon getrieben war, eine Veränderung in der Praxis zu erzielen. Er kennzeichnet diese Anliegen als wichtiges, distanziert jedoch sich und seine Arbeit davon und ordnet diese eher einer metaperspektivischen Betrachtung zu, indem er formuliert er wolle sich ‚distanzieren von diesem Feld'. Somit markiert Michael-Sebastian Honig jedoch auch, dass es, wenn man sich im Themenfeld Gewalt bewegt, notwendig sei sich aktiv von einer praktisch-moralischen Ebene zu distanzieren. Die Ebene des Erkenntnis- und Bewertungszusammenhangs wird somit bei ihm entkoppelt von rechtlichen, gesellschaftspolitischen sowie moralischen Bezugspunkten und allein auf den wissenschaftlichen Diskurs fokussiert.
Carol Hagemann-White betont ebenso deutlich ihre theoretischen Ambitionen in der Bearbeitung des Themas, jedoch lässt sie die gesellschaftspolitische Bedeutung als Erkenntnisinteresse hierbei nicht unerwähnt.

> Ja, also das Thema hat mich in gewisser Weise nicht losgelassen.
>
> *Interviewerin:* Mhm (bejahend)
>
> Ja (..) weil es einerseits (..) eigentlich ein Thema ist, das bis in die Grundlagen in der Gesellschaft und in das Zusammenleben der Menschen hineinreicht.
>
> *Interviewerin:* Mhm (bejahend)
>
> Und ein großes Theoriepotenzial hat um zu verstehen, was da geschieht und warum es geschieht.
>
> (Transkript Hagemann-White 2018).

Zunächst nennt Carol Hagemann-White zwei unterschiedlich verortete Gründe, warum Sie motiviert war und blieb sich mit der Thematik Gewalt zu beschäftigen. Im ersten Teil der Passage beschreibt sie dabei die gesellschaftliche Tragweite der Thematik Gewalt, bevor sie dann im zweiten Teil das theoretische Potenzial betont. So sind auch in dieser Passage wieder die verschiedenen Ebenen des Erkenntnis- und Bewertungszusammenhangs sichtbar, wird zunächst die gesellschaftspolitische und auch moralische und dann im zweiten die wissenschaftliche Dimension von Gewalt angesprochen.

Diese Passagen zeigen exemplarisch die Ambivalenzen, mit denen Wissenschaftler*innen bei der Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex Gewalt konfrontiert waren. Zeigt sich Michael-Sebastian Honig in der hier angeführten Passage als analytisch distanzierter Wissenschaftler, kommt auch er nicht umhin an anderer Stelle seine Einblicke in Familien zu beschreiben und zu bewerten.

> `Dramen, die sich da in diesen Familien abgespielt haben, furchtbar.`
> (Transkript Honig 2017)

Das Anmerken wie ‚furchtbar' auch die Einblicke in die Praxis waren und wie interessiert er an ‚gesellschaftliche Entwicklungen und Entwicklungen in der Sozialpolitik' war (vgl. Transkript Honig), zeigt, dass es auch ihm nicht gelingt in seiner deskriptiven Metaperspektive zu verharren.

Beide Interviewpartner*innen betonen ihre analytische Perspektive und ihre Bestrebungen das Thema der Gewalt theoretisch wie auch empirisch zu fassen, jedoch scheint das Ausblenden von Betroffenheit und die Betrachtung aus einer gänzlich objektiven, entemotionalisierten Perspektive, wie die Passagen zeigen, unmöglich. Carol Hagemann-White scheint sich dieser Problematik bewusst, was nicht verwunderlich ist, da sich die Frauen- und Geschlechterforschung seit den 1970er Jahren intensiv reflektiert mit ihrer Positionierung zwischen theoretischen, empirischen, politischen und moralischen Herausforderungen beschäftigt und somit die Problematik einer Involviertheit auf der einen und Distanziertheit auf der anderen Seite ausgiebig bearbeitet hat (vgl. hierzu Kapitel 5.1). Michael-Sebastian Honig scheint mit dem Einnehmen einer wissenschaftstheoretischen Metaperspektive einen Versuch zu wagen, einer moralischen Positionierungserwartung zu entgehen, jedoch gelingt ihm dies nicht ganz, wie die Brüche zeigen, wenn er aus seinen Einblicken in die Praxis und seinem politischen Interesse berichtet.

Die sich hier niederschlagende Ambivalenz beziehungsweise Herausforderung der Interviewpartner*innen lässt sich mit den aktuellen Debatten um die Anforderungen der Erziehungswissenschaft an die Auseinandersetzung mit pädosexuellen Gewaltverbrechen kontextualisieren und verknüpfen. So schreibt der Erziehungswissenschaftler und historischer Wissenschaftsforscher Jens Brachmann, dass die Herausforderung der Disziplin darin bestehe

> „[…] zwischen der Verantwortung gegenüber der Gesellschaft (hier insbesondere: gegenüber den Betroffenen) und dem identitätsstiftenden Habitus der notwendigen Wahrung fachwissenschaftlicher Standards abwägen zu müssen." (Brachmann 2017, S. 82).

Er kennzeichnet eine Spannung zwischen wissenschaftlichem Anspruch einerseits und ethischem Bekenntnis andererseits. Jedoch betont Brachmann auch deutlich, und das macht diesen Forschungsbereich auch zu einem Besonderen, der eben nicht nur dem normalen Konflikt der Erziehungswissenschaft zwischen Objektivität und Normativität unterliegt, sondern ganz spezifisch sensibel verortet ist, dass sich

> „[…] vermeintliche Objektivität bei der Erkenntnissuche und […] bei der Bewertung der Forschungsergebnisse unbedingte Parteinahme für die Opfer von Gewalt und eine besondere Sensibilität für deren Wahrheitsperspektiven keinesfalls ausschließen darf […]". (Brachmann 2017, S. 82)

Auf diese Weise versucht Brachmann der Ambivalenz zu begegnen, die sich auch in den Passagen der biographischen Erzählungen niederschlägt. In jüngster Zeit nahmen, unter anderem ausgelöst durch die Arbeit der *Unabhängigen Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs*, die erziehungswissenschaftlichen Publikationen, die sich der Herausforderung stellten Ambivalenzen

zu benennen und zugleich für Opfer einzustehen, dabei jedoch den analytischen Blick nicht zu verlieren, deutlich zu (vgl. z. B. Baader 2017; Mietzscherlich 2019; Hax & Reiß 2021).

6.3.3 Zusammenfassung

Wird auch hier nicht von einem singulären Ursprung eines Diskurses ausgegangen, kann dennoch auch bei der Thematik Gewalt ein Anstoß für die Wissensbewegungen in den erziehungswissenschaftlichen Diskursraum im ‚kritisch-alternativen Milieu' verortet werden. So wurde zum einen ausgelöst durch Diskussionen um Legitimität von Gewalt, durch Auseinandersetzung mit Kinder- und Jugendschutz in Institutionen sowie durch die zweite Frauenbewegung politisch und gesellschaftlich das Thema Gewalt in unterschiedlichsten Denkkollektiven aufgegriffen. Zum anderen gewann das Thema Gewalt auch soziologisch an Bedeutung und durch die sozialwissenschaftliche Öffnung der wissenschaftlichen Pädagogik (vgl. Kapitel 4.2.2 dieser Arbeit) erhielt es somit Einzug in den pädagogischen- und erziehungswissenschaftlichen Diskursraum. Auf der Ebene des Erkenntnis- und Bewertungszusammenhangs zeigen sich deutlich die vielfältigen Bezugspunkte und -normen, die sich sowohl sozialwissenschaftlich als auch politisch und moralisch einordnen lassen. Somit sind auch auf Ebene der Akteur*innen der Diskursgemeinschaft bezogen auf Gewalt verschiedene Akteursgruppen, die jeweils unterschiedlichen sich teilweise überschneidenden Denkkollektiven angehörten, relevant. Zum einen sind die pädagogisch-praktischen Interventionsprojekte wie Jugendwohnkollektive als Alternative zu Heimen, die Kinderladenbewegung als Alternative zum als repressiv wahrgenommenen bestehenden institutionellen Kleinkindbetreuungssystem und insbesondere die zweite Frauenbewegung als spezifische Denkkollektive zu identifizieren, die sich mit der Gewaltfrage auseinandersetzten. Diskursiv verschränkt zeigen sich diese Praxisinitiativen sowohl miteinander, als auch mit einem wissenschaftlichen Diskursraum, wurden doch viele Projekte zum einen durch intensives Theoriestudium flankiert, als auch durch Forschungsprojekte begleitet.

Betrachtet man die Ebene der weiteren ‚Karriere' und Verbreitung der Thematik Gewalt im etablierten erziehungswissenschaftlichen Diskursraum wird schnell deutlich, dass der Begriff, sei es im Kontext von Kinderschutz (vgl. Kavemann et al. 2006), sexuelle Gewaltverhältnisse betreffend (vgl. z. B. Andresen 2018; Glaser et al. 2021; Thole et al. 2012), bezogen auf pädagogische Institutionen (vgl. z. B. Bilz et al. 2016; Holtapels et al. 1997), im Rahmen der Delinquenz (vgl. z. B. Dollinger et al. 2015; Leschinsky 1993; Unterkofler 2014) sowie in grundlegenden Auseinandersetzungen Erziehungsverhältnisse als Gewaltverhältnisse zu begreifen (vgl. z. B. Straub 2014), seit den 1970er Jahren fest im Diskursraum verankert ist. Ist aktuell deutlich das Thema sexualisierte Gewalt ein Schwerpunkt der Publikationen, war es in den 1990er Jahren die Thematik rechter politischer Gewalt – Gewalt als Phänomen zu begreifen, welches zwingend Teil der Reflektion von pädagogischen Verhältnissen ist scheint jedoch unumstritten.

Weitere Hinweise darauf, dass das Aufgreifen von Gewalt als pädagogisches Thema vermehrt auch durch die obengenannten Denkkollektive des kritisch-alternativen Milieus lanciert wurde, zeigt erneut eine Durchsicht der Publikationen der Interviewpartner*innen. Neben Michael-Sebastian Honig und insbesondere Carol Hagemann-White publizierten auch andere teilweise intensiv zum Thema Gewalt. So beispielsweise Manfred Kappeler 1995 zur Thematik Jugend, Drogen und Gewalt und ab 2011 auch intensiv zu sexualisierter Gewalt im Kontext der Aufarbeitung dieser (vgl. Kappeler 2011, 2012, 2017). Timm Kunstreich beschäftigte sich 2006 mit der Wirkungsweise von Anti-Gewaltprogrammen und publizierte 2007 unter dem Titel „Wer nicht hören will muss fühlen" zum Zwang in der öffentlichen Erziehung (vgl. Kunstreich 2006, 2007). Und auch Manfred Liebel griff vermehrt die Thematik Gewalt auf, zum einen immer

wieder als Form der strukturellen Gewalt im Kontext der (Nicht-)Achtung von Kinderrechten (vgl. z. B. Liebel 2006, 2007, 2019) und zum anderen in der Thematisierung von oft als ‚abweichenden' gekennzeichnetem Verhalten von Jugendlichen in seinen Publikationen zu ‚Wilden Cliquen ' oder ‚Jugendbanden' (vgl. z. B. Liebel 1981, 2003).

So sei dem kritisch-alternativen Milieu auf der einen Seite mit anzurechnen, dass Gewalt als ein pädagogisches Thema gesetzt wurde, wie das erste Teilkapitel sowie auch die sich vielfältig im Spektrum von Auseinandersetzungen um Gewalt verortenden Publikationen zeigen. Jedoch muss auf der anderen Seite auch thematisiert werden, dass die beginnende Auseinandersetzung mit diesem Thema eine große wissenschaftliche Herausforderung war und somit insbesondere der Kontext sexualisierter Gewalt jenseits der Frauenbewegung bagatellisiert wurde, beziehungsweise es durch eine Überhöhung von kindlichen Subjektrechten zu einer Ausblendung des Machtverhältnisses zwischen Erwachsenen und Kindern und Jugendlichen kam (vgl. Baader 2017). Dies scheint in Anbetracht der großen Komplexität des Themas zunächst allein auf der theoretischen Ebene und eingeordnet in einen zeitgenössischen Diskurs der sexuellen Liberalisierung nicht verwerflich, jedoch machten und machen sich diejenigen Akteur*innen schuldig, die sich später nicht der reflexiven Auseinandersetzung stellten und die pädagogisch-praktischen sowie erziehungswissenschaftlichen Verstrickungen aufarbeiteten und (selbst-)kritisch hierzu Stellung nahmen.[64]
Aufzeigen konnte dieses Kapitel primär, dass sich, seit sich dem Thema Gewalt aus explizit erziehungswissenschaftlich empirischer sowie theoretischer Perspektive genähert wird, das Dilemma zwischen wissenschaftlichem Anspruch auf eine analytisch-objektive Betrachtungsperspektive und der Parteilichkeit für Betroffene von Gewalt besteht. Dieses ist, und da wird auch diese Arbeit normativ argumentieren, ethisch nur lösbar, wenn der Anspruch auf Sensibilität gegenüber den Opfern und ihrer Wirklichkeit, sowie von Brachmann formuliert (s. o.), nachgekommen wird.
Die Verbindung unterschiedlicher Diskursräume und Diskursebenen sowie der Dimensionen von Motivationen bestimmte diskursive Positionen zu besetzen zeigt sich beim Thema Gewalt also in besonderem Maße als Herausforderung. Sowohl im politischen als auch im praktischen Diskursraum ist auf motivationaler Ebene das Moment der Einflussnahme und der Veränderung als zentral gesetzt. Versucht der wissenschaftliche Diskursaum zunächst aus einer analytischen Perspektive den Fokus auf das Erklären des Phänomens Gewalt zu setzen, stößt er hier jedoch auf normativer Ebene an seine Grenzen. Im diskursiven Verlauf zeigt sich, dass sich die Thematisierung von Gewalt der Wissenschaft als politisches Problem aufdrängte, dieses dann auch in Abgrenzung zur pädagogischen Praxis versucht wurde analytisch deskriptiv zu fassen, damit jedoch scheiterte und nun vor der Herausforderung steht die unterschiedlichen Bewertungszusammenhänge auszuloten, ohne auf der einen Seite die Regeln und Strukturen des wissenschaftlichen Diskursraums zu verletzten und auf der anderen Seite den Ansprüchen und Forderungen des politischen und handlungspraktischem Feld gerecht zu werden. Dabei sieht sich das Forschungsfeld, und hier insbesondere die jüngere Generation von Wissenschaftler*innen, zudem fortwährend konfrontiert mit Verhältnissen der Abhängigkeit, welche ein kritisches Rückfragen an die ältere Generation erschweren (vgl. Kleinau et al. 2021, S. 8).

64 In diesem Zusammenhang sind beispielsweise die Akteur*innen der Debatte um den „Missbrauch mit dem Missbrauch" zu nennen (vgl. Rutschky 1994), diejenigen, die sich im ‚Arbeitskreis Humane Sexualität' engagieren, aber auch diejenigen, die heute immer noch in falscher Loyalität die Mitwisserschaft Hartmut von Hentigs an den Missbrauchshandlungen in der Odenwaldschule leugnen.

7 Dritter Empirischer Teil – Bedeutungsgewinn von Ungleichheit und Chancengerechtigkeit

Der dritte empirische Teil mit dem wohl konkretesten Zuschnitt widmet sich der auch bildungs- und sozialpolitisch in den 1960er Jahren sehr populär werdenden Debatte um soziale Ungleichheit sowie gesellschaftliche Exklusionsprozesse und den Umgang mit diesen.
Hierbei werden zunächst allgemeine Positionierungen bezogen auf die Teildisziplinen Schul- und Sozialpädagogik[65] dargestellt (6.1), im Anschluss, aufgrund der Mehrfacherwähnung in verschiedenen biographischen Erzählungen, der *Labeling Approach* als spezifisches theoretisches Modell zur Erklärung gesellschaftlicher Stigmatisierung als Thema in den wissenschaftlichen Debatten vorgestellt (6.2) und abschließend die Neuentdeckung von Migration als Thema für die wissenschaftliche Pädagogik beschrieben (6.3).

7.1 Soziale Teilhabe und Normierung – Vorläufer einer Debatte um Inklusion

Betrachtet man nicht nur schulische und institutionelle Aspekte von ‚Inklusion und Exklusion' oder den Umgang mit Diversität in einem weiteren Sinne – und hierbei sei immer ein weiter Inklusionsbegriff vorausgesetzt – waren es in den 1960er und 1970er Jahren nicht in erster Linie nur die staatlichen Institutionen und Gremien, in denen neue Debatten geführt wurden. Anhand von drei Teilbereichen, die sich induktiv aus dem Material ergeben haben, werden – anschließend an die kontextuelle Einbettung – Vorläufer eines Diskurses um Inklusion thematisiert. Dabei wird der schulische Diskurs um Bildungsgerechtigkeit, der Diskurs um Randgruppen, sowie der daran anknüpfende Diskurs um den Begriff der Verwahrlosung dargestellt.

7.1.1 Kontext – Schulische sowie außerschulische Debatten um Chancenungleichheit

Spätestens mit der Einführung der Schulpflicht in vielen Nationalstaaten stellen Schulen Institutionen der sozialen Disziplinierung dar (vgl. Reh et al. 2021, S. 8). Eine gesellschaftspolitische Aufgabe der Integration von als schwächer identifizierten Mitgliedern wurde versucht ‚pädagogisch' in einem differenzierenden Schulsystem zu lösen (vgl. Reh et al. 2021, S. 11).
In den frühen 1960er Jahren waren es zunächst ökonomisch motivierte Debatten um das Aufdecken von ‚Begabungsreserven', welche die Beschäftigung mit Bildungsaufstiegsmöglichkeiten politisch antrieben. Georg Picht diagnostizierte einen „Bildungsnotstand" (vgl. Picht 1964), welcher bis heute als Auftakt der Bildungsexpansions- und Bildungsreformepoche rezipiert wird (vgl. Tenorth 2017, o. S.).
Als zentraler Text, welcher dezidierter Chancengerechtigkeit und damit verbundene gesellschaftliche Teilhabe in den Fokus rückte, kann Ralf Dahrendorfs „Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik" bezeichnet werden. Am 12. November 1965 erschien in der ZEIT ein Beitrag, in dem er eine aktive Bildungspolitik forderte. Dahrendorf bezeich-

65 Das Thema der Schulpädagogik ist hier erneut im Vergleich zur Sozialpädagogik unterrepräsentiert, was dem Sample geschuldet ist. Lediglich Thomas Ziehe entstammt einem in Teilen dezidiert schulischem Forschungs- und Arbeitsfeld und Donata Elschenbroich hatte Nähen hierzu. Alle anderen Interviewpartner*innen bewegten sich in außerschulischen Arbeitsfeldern und viele davon in einer deutlichen Nähe zur Sozialpädagogik. Dies mag anmuten lassen, die Sozialpädagogik wäre als alleiniger Innovationsträger der Zeit anzusehen – das ist jedoch nicht die Position dieser Arbeit.

net das Vorhaben Bildungspolitik als ein Instrument der Sicherung der Bürgerrechte zu fassen als „nicht neu", merkt jedoch an, dass diese oft auf eine „formale Chancengleichheit" verkürzt würde (Dahrendorf 1965, S. 27). Anstelle dieser rein rechtlichen Chancengleichheit, die, folgt man Dahrendorf, auch noch ungenügend umgesetzt war, forderte er eine „[…] Herauslösung der Menschen aus ihren ungefragten Bindungen und Befreiung zur Möglichkeit, ihre Rechte auch wahrzunehmen." (Dahrendorf 1965, S. 25). Dieser Text von Dahrendorf wird häufig als Initialzündung einer Debatte um Chancengerechtigkeit angeführt, waren es bestimmt doch zahlreiche Einflüsse, wie unter anderem auch der *Sputnik-Schock* und politische Diskussionen des linken Spektrums, die den Diskurs um verstärkte Möglichkeiten der sozialen Teilhabe anstießen und schlussendlich auch in der Erziehungswissenschaft dazu führten, dass dieses Phänomen vermehrt auch theoretisch und empirisch aufgegriffen wurde.

Auch wenn im schulischen Bereich viele progressive Positionen wieder in Vergessenheit gerieten, wurden dort Ziele der Chancengerechtigkeit schon in den späten 1960er und frühen 1970er Jahren Teil der Diskussionen der Bildungsberatungsgremien. Als besonders fortschrittlich können hier beispielsweise die Forderungen nach der Ermöglichung eines schulischen Bildungswegs unabhängig von der elterlichen Herkunft angesehen werden, wie sie beispielsweise durch Grete Henry vertreten wurden (vgl. Glaser et al. 2020, S. 109). In den dominanten Diskursen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft wird jedoch intensiv erst seit den 1980er Jahren die Möglichkeit einer integrativen Beschulung für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf diskutiert. Als Zielsetzung ist hier meist die Überwindung von negativ konnotierten Zuschreibungen, Benachteiligungen, Diskriminierungen und das Verankern gleichberechtigter Teilhabe am Bildungssystem grundlegend (vgl. Schwohl & Sturm 2010, S. 14 f.). Mit der Weiterentwicklung dieser Diskurse hin zu einem nicht nur integrativen, sondern inkludierenden Schulsystem stand die wissenschaftliche gegenüber der praktischen Perspektive vor einer neuen Herausforderung, die auch als Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma bezeichnet wird (vgl. Boger & Textor 2016). Dies kennzeichnet den Konflikt, dass „[…] zwischen der Notwendigkeit diagnostischer Labels bzw. Etiketten einerseits und einer kritischen Reflexion des dadurch entstehenden Stigmatisierungsrisikos andererseits […]" (Boger & Textor 2016, S. 79) abgewogen werden muss, ist doch in pädagogisch-praktischer Perspektive immer noch die Diagnostizierung von Merkmalen, die als von einer angestrebten Norm negativ abweichen, Voraussetzung für einen Anspruch auf Förderungs- und Unterstützungsansprüche. Diese Debatten schlugen sich erst im letzten Jahrzehnt in wissenschaftlichen Diskursen deutlich nieder. Vor diesem Hintergrund scheint es besonders lohnenswert Perspektiven in den Blick zu nehmen, die diese Problematik schon lange bevor sie Einzug in den erziehungswissenschaftlichen Mainstream fand als gesellschaftliche und vor allem pädagogische Herausforderung markierten.

Ein sich Einsetzen für Minoritäten und von der gesellschaftlichen Norm abweichende Gruppen kann als ein erklärtes Ziel einer spezifischen linken Tradition, der auch der kritisch-alternative pädagogische Diskursraum um 1968 zugeordnet werden kann, angesehen werden. Neben den Kritiken am Schulsystem wurden im Zuge einer radikalen Grundsatzkritik auch der Sozialen Arbeit bestehende Praktiken der Anpassung, Disziplinierung, Repression und Verschleierung von Herrschaftszusammenhängen attestiert (vgl. Steinacker 2016, S. 211). Diesen wollte man mit akzeptierenden Ansätzen, kollektivistischen Ideen und Konzepten der Selbstverwaltung begegnen, die alle eine subjektorientierte Perspektive verfolgten, bei welcher die Zielsetzung bestand, Adressat*innen aus einer Spirale der Unmündigkeit, Exklusion und Bevormundung zu befreien.

Hierbei stand die Inklusion konstruierter Minderheiten im Fokus und die Diskriminierung und Abwertung von Menschen, denen eine gesellschaftliche Unproduktivität unterstellt wurde,

erntete radikale Kritik. Im außerschulischen Bereich setzte sich das kritisch-alternative pädagogische Milieu oder auch die „Sozialarbeitsbewegung“ (vgl. Steinacker 2016, S. 204) für die gesellschaftliche Akzeptanz von Menschen ein, die von der Normalitätsanforderung der industrialisierten Gesellschaft abwichen.
Diese Thematisierungsweisen von Gerechtigkeit, Ausschluss und Herstellung vermehrter sozialer Teilhabe schlagen sich in den biographischen Erzählungen nieder, was im Folgenden dokumentiert wird. Dabei wird zunächst der schulische Bereich und Diskussionen um ‚Bildungsgerechtigkeit’ aufgezeigt und in einem zweiten Teil die Diskussion um ‚Randgruppen‘, wobei hier spezifisch zunächst auf Sprache als Exklusionsmoment, ‚Heime‘ als Orte der gesellschaftlichen Exklusion und in einem Exkurs auf den Begriff der Verwahrlosung als Exklusionsbegründung eingegangen wird.

7.1.2 Blick ins Material

Institutionen in der Kritik – Orte der Exklusion

Ein Beispiel für einen frühen Diskurs um Chancengerechtigkeit und soziale Teilhabe im Kontext von Schule ist die Diskussion um Etikettierung und Diskriminierung von Kindern aus sozial schwachem Milieu, die in den kritisch-alternativen pädagogischen Diskursräumen schon seit Ende der 1960er Jahre geführt wurde. So erzählt Donata Elschenbroich von ihrer Arbeit mit Kindern in Berlin:

> Gleichzeitig war in diesem Märkischen Viertel, also mitten in dem Wohngebiet, mit als erstes gebaut worden eine Sonderschule, ein schwarzes riesiges Gebäude, das schon allen mitteilte, hier kommt ihr mal hin. Und das hat mich empört (.) und (.) ich habe dann angefangen mir anzuschauen, was sind die Kriterien, mit denen Kinder in Regelschulen und in Sonderschulen eingeschult werden. Und das ging so vorbei an dem was ich bei diesen Kindern beobachtet hatte, an deren Intelligenz und Witz, und an ihren Kompetenzen.
>
> (Transkript Elschenbroich 2018)

Sie berichtet über den Bau einer Sonderschule um 1970 in diesem als sozial schwach bekannten Viertel. Dies implizierte für sie, dass den Kindern dort schon suggeriert werde, dass dies die für sie passende Schulform darstelle. Sie äußert ihr Unverständnis darüber, da eine Zuordnung zu einer Sonderschule nicht mit ihrem eigenen Eindruck über die Fähigkeiten der Kinder zusammenpasste und fragt gleichzeitig nach Kriterien auf Grundlage derer eine Zuordnung zu Sonder- oder Regelschule erfolgte. Ihre Überlegungen können in der Rekonstruktion und dem Wissen über heutige theoretische Diskurslinien somit, auch wenn die heutige Praxis der Überführung in Förderschulen sich deutlich von der damaligen unterscheidet, als immer noch aktuell verstanden werden, sind Kinder und Jugendliche mit Minoritätshintergrund noch immer deutlich die Bildungsverlierer*innen (vgl. Faller 2019). Neben dieser Interviewpassage kann mit Publikationen aus den angrenzenden Jahren aufgezeigt werden, wie eine Debatte um das Sonderschulwesen Fahrt aufnahm.
So verfasste Donata Elschenbroich 1971 in der Zeitschrift „betrifft:Erziehung“ einen Artikel mit dem Titel „Von der „Dummheit“ die durch kompensatorische Erziehung kuriert werden soll“. Donata Elschenbroich betont in diesem Beitrag die Variabilität von Intelligenz und den Einfluss von Umweltfaktoren. Darüber hinaus kennzeichnet sie das Spannungsfeld des Diskurses zwischen angeborener Begabung und der Frage danach, wie sich Begabungsreserven aufdecken lassen.
Am Beispiel der Sprache und mit Bezugnahme auf Basil Bernstein beschreibt Elschenbroich hier ein klassisches exkludierendes Setting, wie es auch in heutigen Diskursen um Inklusion als Beispiel die-

nen könnte. Das differenzierende Merkmal ist hier die Sprache der Arbeiter*innenkinder gegenüber der in der Schule als angestrebte Norm geltende Sprache des Mittelstandes. Die Mehrheitsgesellschaft bestimmt hierbei, welche Form der Sprache als wertig und welche als minderwertig eingestuft wird. In einem inklusiven Setting, wie auch von Elschenbroich hier angeschnitten, würden Differenzen zwar durchaus markiert werden, jedoch würden sie keiner Hierarchisierung unterliegen (vgl. Prengel [1993]/2019) und somit nicht als Nachteil für die Kinder zum Tragen kommen.
Donata Elschenbroich fordert in ihrem Artikel eine Schule, die Ausschluss von Kindern, die von den Ansprüchen der durch die Mehrheitsgesellschaft definierten kulturellen Merkmale abweichen, nicht zulässt. Angestrebt ist stattdessen ein Ideal, das versucht eine Schule so zu gestalten, dass sie Möglichkeiten schafft, alle Kinder und Jugendlichen zu inkludieren und somit sich als Institution – und nicht die Individuen – zur Anpassung auffordert (vgl. Schwoll & Sturm 2010, S. 15).
Elschenbroich problematisiert dies bezogen auf die Arbeiter*innenkinder. Sie kritisiert in ihrem Artikel das nicht an deren Lebenswelt angepasste Material im Vorschulunterricht und fordert dem entgegengesetzt:

> „Eine Vorschulerziehung im Interesse des Arbeiterkindes würde versuchen, die spezifische Intelligenz, die es in seiner sozialen Situation entwickeln mußte, aufzuspüren."
>
> (Elschenbroich 1971, S. 32)

Die (Vor-)Schule als Institution soll sich den spezifischen Voraussetzungen der Kinder anpassen. In dieser Forderung zeigt sich die besondere Progressivität der Kritik von Elschenbroich, wird doch deutlich, dass ein weiter Inklusionsbegriff, wie er auch in aktuellen Theorien definiert wird, durchaus auf den hier angeführten Artikel übertragbar wäre. Diskussionen über die Auflösung des dreigliedrigen Schulsystems und über eine inklusive Beschulung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden bildungspolitisch und teilweise erziehungswissenschaftlich häufig getrennt geführt. Dieses Beispiel zeigt deutlich den historischen wie auch den theoretischen Zusammenhang.[66]
Bezogen auf Bildungsgerechtigkeit wird über diese explizite Thematisierung von Donata Elschenbroich hinaus das Thema im Kontext von Schule auch bei Manfred Liebel aufgegriffen, der über seinen persönlichen Bildungsaufstieg reflektiert. Wie auch Donata Elschenbroich zeigt Manfred Liebel in Erzählpassagen die Benachteiligung von Kindern aus bildungsfernen Milieus auf:

> Zu der Zeit und an diesem Gymnasium war ich konfrontiert mit einem sehr starken elitären Denken, […] also bis hin zu (.) expliziten Diskriminierungen, die ich selber erlebt habe, aber die ich auch bei anderen beobachtet habe die einen ähnlichen sozialen Hintergrund hatten. Zum Beispiel ein Mitschüler in meiner Klasse dessen Eltern hatten auf dem Markt Gemüse verkauft, dem wurde ziemlich deutlich immer wieder signalisiert, dass er hier eigentlich nichts zu suchen hat.
>
> (Transkript Liebel 2018)

Er beschreibt die Institution Gymnasium als ein System, in dem er sich selbst und auch andere Mitschüler mit bildungsfernem Hintergrund als Außenseiter*innen gelesen wurden. Er benennt diese Prozesse der Ausgrenzung als eine Form des ‚elitären Denkens'.
In weiteren Auszügen der biographischen Erzählungen finden sich kaum explizite Thematisierungen von Bildungsgerechtigkeit, sozialer Teilhabe und Schule.

---

66 Teile dieser ersten Passagen des Kapitels sind dem Aufsatz ‚Inklusive Bildung als (Nicht-)Thema der Bildungsreform in der frühen Bundesrepublik.' (Glaser et al. 2021, S. 110 ff.) entnommen.

Die Passagen, die die Schule und Chancengerechtigkeit thematisieren, beziehen sich explizit auf Kinder aus bildungsfernen Milieus und andere Heterogenitätsdimensionen werden nicht erwähnt. Dies wird mit den einleitenden Begründungen der nur peripheren Beschäftigung mit der Institution Schule sowie dem eher auf andere Teilbereiche der Erziehungswissenschaft konzentrierten Sample zusammenhängen. Jedoch können die Perspektiven auf Schule und die impliziten neuen Wissensfragmente, welche eine nicht normierende und inklusive Perspektive enthalten, deutlich einem spezifischen sich neu ausgestaltenden Denkstil zugeordnet werden. Einflüsse dieses Denkstils sind somit sowohl in den hier nur über zwei Passagen dargestellten schulischen Debatten als auch in den Debatten in anderen pädagogischen Bereichen zu identifizieren.
Diskussionen um soziale Teilhabe konzentrierten sich somit eher auf gesellschaftliche Bereiche außerhalb von Schule. Gruppen, die hierbei in den Fokus rückten, waren insbesondere ‚Nicht-Sesshafte' sowie Jugendliche mit abweichenden Verhalten und Menschen in Armut.
Hierbei knüpfte Manfred Liebel in seinen Erzählungen an das schon über die Passagen von Donata Elschenbroich nachvollzogene Problem der Sprachlichkeit an.
Auch er greift die sozialisationsbedingte Andersheit von Sprache auf. Er beschreibt die Sprache wie folgt:

> [Eine Sprache] die zum Teil auch aggressiv ist, die aber auch sehr (.) emotional ist. Aber auch sehr zugewandt sein kann, aber die irgendwie jedenfalls nicht immer so fein ist, ja, oder dem entspricht was damals so eher im bürgerlichem Umfeld als angemessen gilt.
>
> (Transkript Liebel).

So differenziert er Sprache deutlich nach sozialer Herkunft und kennzeichnet sie als sozialisatorisch entwickelt und habituell geprägt.
Im Folgenden erzählt er über die Konflikte, die auf der professionellen Ebene entstanden.

> Und dann kam es schon Mal vor, dass Kollegen zu den Kids gesagt haben: „Kannst nicht so mit der Ministerin reden" und so. Und da hatten wir untereinander auch Konflikte, wo ich sage, das ist eine Art von Kolonialisierungsprozess, wenn du den Kindern jetzt ihre Sprache austreibst, wir müssen das akzeptieren wir müssen das mit ihnen natürlich auch überarbeiten, ob sie damit was erreichen können oder nicht, aber wir sollten sie nicht dazu bringen ihre Identität, ihre sprachliche Identität preiszugeben. Ja und sondern im Gegenteil.
>
> (Transkript Liebel 2018)

Genau wie Donata Elschenbroich markiert Manfred Liebel eine geltende Sprachnorm, an die es sich anzupassen gilt, als entstanden aus einem ‚Kolonialisierungsprozess' und als nicht pädagogisch angemessen. Der Begriff der Kolonialisierung meint hier eine zwanghafte Angleichung an eine dominierende Mehrheitskultur.
Durch die Normierung, was als ‚angemessene Sprache' und was als Abweichung davon gilt, entsteht sowohl Diskriminierung als auch im letzten Schluss Exklusion, wenn dieses Merkmal von Kindern nicht erfüllt werden kann.
Eine Problematisierung dessen, was hier von Manfred Liebel als ‚Kolonialisierungsprozess' bezeichnet wird, findet sich auch in der biographischen Erzählung von Heide Kallert. Sie greift die Thematik der Wohnungslosigkeit auf und auch in diesen Passagen schlägt sich deutlich nieder, dass ein Angleichen an eine Norm als kritisch eingestuft wird, und als Alternative ein Verstehen und ein Akzeptieren anderer Lebensformen, die von denen der Mehrheitsgesellschaft abweichen, vorgeschlagen wird.

> Den kritischen Blick auf (.) das Versuchen Nicht-Sesshafte zu verstehen, weshalb sie denn nicht sesshaft sind, weshalb sie unter Umständen auch gar nicht sesshaft werden wollen, aber natürlich auch die andere Seite, wir müssen alles tun, damit die Wanderburschen nicht mehr wandern und also wieder sich ins bürgerlich Leben einfinden.
>
> (Transkript Kallert 2018)

Mit der Formulierung des Hinterfragens ‚warum die gar nicht sesshaft werden wollen' markiert Heide Kallert eine neue Dimension in den Auseinandersetzungen. Lag in den vorherigen Thematisierungen der Fokus insbesondere auf dem Akzeptieren und nicht Exkludieren von differentem Verhalten, wird dies in dieser Passage um die Ebene der Deutung erweitert.
Eine solche Form der Akzeptanz für von der Norm der Mehrheitsgesellschaft abweichendes Verhalten findet sich auch in den Erzählungen Manfred Kappelers über seine Arbeit im ‚Haus der Mitte' in Gropiusstadt.[67]

> Damit sind wir aufgelaufen beim Senat, mit diesem Konzept einer akzeptierenden Drogenarbeit und haben also uns geweigert das Betäubungsmittelgesetz anzuerkennen und da ging die nächste Runde wieder los. Also es hat nie aufgehört, egal auf welchem Gebiet ob Drogen, ob Heimerziehung, das war ganz egal, überall musste man (.) Kritik üben, Widerstand leisten, sich solidarisieren mit den Opfern dieser Politik.
>
> (Transkript Kappeler 2017)

Ein Konzept der akzeptierenden Drogenarbeit meint eine Arbeit, die Drogenkonsum oder Drogensucht nicht per se als abweichendes Verhalten, welches es zu unterbinden gilt, klassifiziert, sondern die Lebensrealität der Menschen annimmt. Die Passage markiert zudem deutlich, dass es sich um eine politische Auseinandersetzung handelte. Es wird eine Perspektive auf Menschen mit von der Norm abweichendem Verhalten dargestellt, die bisher weder *gesetzlich*, hier angesprochen über die Weigerung der Akzeptanz des Betäubungsmittelgesetzes, noch *pädagogisch*, dokumentiert über das Einreichen eines Konzeptes der akzeptierenden Drogenarbeit, verankert war. Im letzten Satz der Passage erweitert Manfred Kappeler seine Perspektive auf weitere Personengruppen, die er als ‚Opfer dieser Politik' bezeichnet. Deutlich wird dabei, dass dem pädagogischen wie politischen Handeln ein Menschenbild zugrunde liegt, welches das Anpassen einer Gesellschaft an die differenten Bedürfnisse und Lebenslagen der Subjekte fordert. Dieses richtet sich gegen einen Normierungsdruck, der Menschen mit von der Norm der Mehrheitsgesellschaft abweichenden Lebens- oder Verhaltenskonzepten nur die Sanktion oder Exklusion bietet. Über dieses Fragment in seiner biographischen Erzählung hinaus schreibt Manfred Kappeler auch 2015 in einem Text über die Geschichte offener Jugend- und Drogenarbeit in Berlin Neukölln, inwiefern sein Engagement dort auch Impulsgeber für die wissenschaftlichen Diskurse war. Dort heißt es:

> „Immer mehr Publikationen erschienen, in denen sich allmählich ein Konzept von „akzeptierender Drogenarbeit" abzeichnete. An den Fachschulen, Fachhochschulen und in den universitären Diplomstudiengängen wurden unsere Erfahrungen und unsere Kritik in den Theorie-Praxis-Diskurs aufgenommen." (Kappeler 2015, S. 314)

Handelt es sich auch um die retrospektiven Einschätzungen eines selbst Beteiligten, finden sich auch an anderer Stelle bei der Beschreibung der Ursprünge des wissenschaftlichen Diskurses um akzeptierende Arbeit Verweise auf die Diskussionen der 1970er und 1980er Jahre (vgl. Galuske

67 Manfred Kappeler arbeitete von 1974 bis 1980 im ‚Haus der Mitte' in Gropiusstadt als Sozialarbeiter. Dort setzte er sich aktiv für einen anderen Umgang mit Drogen konsumierenden Jugendlichen ein, zur gleichen Zeit, in der das Buch ‚Wir Kinder vom Bahnhof Zoo' erschien. Christiane F. war Besucherin des Jugendkellers im ‚Haus der Mitte'.

& Thole S. 1999, S. 186 f.; Füssenhäuser et al. 2008, S. 287). Somit ist das Aufkeimen der Diskussionen um eine neue Form des Umgangs mit Suchterkrankten oder Drogenkonsument*innen in der sozialpädagogischen Praxis zu verorten.

Diskursgeschichtlich ähnlich verhält es sich mit den Auseinandersetzungen um eine neue Gestaltung der Heimerziehung. Betont auch Manfred Kappeler in seiner biographischen Erzählung schon die Heimerziehung, gestaltet sich diese in der biographischen Erzählung von Heide Kallert als zentraler Punkt in der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Exklusionsprozessen und Gegenentwürfen zu diesen.

Eine Form der Anpassung an subjektive Bedürfnisse und Fähigkeiten erinnert Heide Kallert schon sehr früh erlebt haben zu dürfen, während eines dreimonatigen Aufenthalts bei einer befreundeten Familie in der Schweiz, deren Vater ein Wohnheim für Menschen mit Behinderung leitete.

> Ein ganz spezielles Heim, wo diese Behinderten genau den Arbeitsplatz bekamen, der mit ihrer Behinderung möglich war. Also es war ein Betrieb der hat sich weitgehend selbst getragen (.) weil ganz viel (.) also ganz viel Nachdenken und Ausprobieren darauf verwandt wurde für jeden Menschen mit den ganz unterschiedlichen Behinderungen den ganz richtigen Arbeitsplatz zu finden.
>
> (Transkript Kallert 2018)

Zunächst kennzeichnet sie in dieser Passage das Heim als ‚ein ganz spezielles', was deutlich macht, dass diese Form der pädagogischen Einrichtung noch nicht der Normalität entsprach. Den Schilderungen folgend wurde versucht den Menschen mit Behinderung eine zugeschnittene Tätigkeit zu suchen, die ihren Fähigkeiten entsprach, was eine Anpassung der Arbeitsumgebung an das Subjekt impliziert und somit einen teilinklusiven Ansatz erkennbar werden lässt.

Die Erfahrungen, die Heide Kallert dort machte, waren auch ihr erster Zugang zur Heimerziehung, da sie über den Heimleiter ein Praktikum in einem Schweizer Kinderheim ermöglicht bekam. Heimerziehung blieb so lange auch einer ihrer Arbeitsschwerpunkte und war zudem das Thema ihrer Dissertation. So stieg sie in die aufkommenden Diskussionen um Heimerziehung in Frankfurt, mit sowohl praktischem als auch theoretischem Vorwissen, ein.

> Von der Dissertation an hatte ich natürlich immer mit Heimerziehung zu tun und habe dann auch ein Seminar nach dem anderen über Heimerziehung gemacht und diese ganzen Ideen, die dann kamen, auch bald die Diskussion über geschlossene Unterbringung. […] Sodass das dann eben in der Lehre einen großen Raum hatte und dann hat man auch die (.) Texte noch gefunden aus den 20er Jahren und da entstanden auch schon natürlich Texte (.) von nach 68 (.)
>
> (Transkript Kallert 2018)

Heimerziehung war somit schon bevor dieses durch die Heimkampagnen in den Fokus der Öffentlichkeit geriet ein Schwerpunkt der Arbeit Heide Kallerts. Sie verfasste bereits 1964 ihre Promotion unter dem Titel „Waisenhaus und Arbeitserziehung im 17. und 18. Jahrhundert" und beschreibt auch in anderen Passagen in ihrer biographischen Erzählung, dass Heimerziehung damals noch ein Thema war, das in der wissenschaftlichen Pädagogik nur wenig beleuchtet wurde (vgl. Transkript Kallert). In dieser Passage betont sie jedoch auch, dass es neue ‚Ideen' gab, die in die Diskussionen einflossen und welche sie in ihre Lehre aufnahm. Die Kritik an geschlossener Unterbringung drängte sich somit durch die politischen sowie pädagogisch-praktischen Diskussionen auf und wurde in der universitären Lehre aufgegriffen. Im Zuge dessen wurde theoretisch angeknüpft an die 1920er Jahre, in denen ähnliche Diskussionen um Heim-

kritik geführt wurden. Folgt man den Schilderungen Heide Kallerts, wurden diese praktischen sowie theoretischen Impulse dann auch in neuen Texten verarbeitet. Sie selbst publizierte in den 1990er Jahren mehrfach zu Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Kontext von Heimunterbringung (vgl. Kallert 1991, 1992, 1993, 1994).
Deutlich betont werden muss jedoch wieder ein nicht singulärer Ursprung von Wissen und das Vorhandensein vielfältiger Impulse, die dazu führten, dass das Thema der Heimerziehung schlussendlich auch vermehrt erziehungswissenschaftlich diskutiert wurde. Erwähnt Heide Kallert schon in der vorangegangenen Passage die 1920er Jahre als wichtige Bezugsebene des Erkenntnisursprungs, betont sie zudem auch Berthold Simonsohn als Pionier, der dieses Wissen in den Diskurs einbrachte.

> Da war Simonsohn hier (.) der die Sozialpädagogik dann hauptsächlich mit aufbaute und der hat natürlich auch aus den 20er Jahren völlig andere Ideen zum Strafvollzug und zu Jugendlichen abweichendem Verhalten und alldem (.) Dann kam (.) die Praxis in das Institut. Dadurch, dass Simonsohn sich sehr für die Heimkampagnen interessierte Mollenhauer auch.
>
> (Transkript Kallert 2018)

Simonsohn wird in dieser Passage als Person gekennzeichnet, die aus den Diskussionen der 1920er Jahre schon andere ‚Ideen' einbrachte als im bisherigen Diskursraum vorhanden waren. Über ein beidseitiges Interesse an den Heimkampagnen kam dieser schließlich zunehmend mit Mollenhauer in Kontakt, obwohl beide an anderen Instituten lehrten, welche sich auch an unterschiedlichen Standorten der Universität befanden. Die aufkeimende politische Kritik an der pädagogischen Praxis in Heimen und die direkte Konfrontation mit den geflüchteten Heimzöglingen, die im pädagogischen Seminar in Frankfurt auftauchten (vgl. Transkript Kallert) diente somit als Katalysator das Thema mehr in den Fokus zu nehmen und sowohl empirisch als auch theoretisch aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive zu bearbeiten. Deutlich schlägt sich dies auch in Simonsohns Literatur nieder, 1969 publiziert er unter dem Titel „Fürsorgeerziehung und Jugendstrafvollzug" zum Themenkomplex der geschlossenen Unterbringung und auch Mollenhauer beschäftigte sich neben seinem praktischen Engagement für die Jugendlichen (vgl. Aßmann 2015, S. 192 ff.) auch empirisch mit der Thematik.
Dies zeigt wie ein Diskurs, der sich an Fragen des Umgangs mit Abweichung sowie der Wertung einer Mehrheitsgesellschaft über diese Abwertung entzündete, auch pädagogische Fragestellungen initiierte. An unterschiedlichen Punkten wurde eine Entfaltung des Diskurses in der Konfrontation mit der pädagogischen Praxis aufgezeigt. Aber mit der Erwähnung der Figur Simonsohn scheint auch hier, wie schon im Kapitel zu neuen Klassikern ausführlich beschrieben (vgl. Kapitel 4.2), ein schon etablierter Pädagoge eine Pionierfunktion innegehabt zu haben.

Exkurs: Verwahrlosung als Beispiel für Diskussionen um Normalität und Exklusion

In der Beschäftigung mit diesen Exklusionsprozessen geriet, gerade im Kontext der Fürsorgezöglinge, ein Begriff der Zuschreibung besonders in den Fokus der Kritik. So zeigte sich im Verlauf der induktiven Themenidentifizierung, das in biographischen Erzählungen der Begriff der Verwahrlosung problematisiert wurde.
Wird der Begriff in die Datenbank des Bibliothekskataloges eingegeben, sind die meisten Ergebnisse in aktuellen Publikationen Treffer zu häuslicher Verwahrlosung: es finden sich Bücher wie „Das Vermüllungssysndrom: Theorie und Praxis" (Dettmering & Pastenaci 2016), „Das Messie-Handbuch: Chaos, Unordnung, Desorganisation; Beschreibung und Ursachen" (Pritz 2009) oder „Pathologisches Horten" (Külz & Voderholzer 2018). Eine Durchsicht der aktuell

gängigen pädagogischen oder erziehungswissenschaftlichen Lexika hat ergeben, dass der Begriff in aktuellen Lexika nicht mehr geführt ist, dies bestätigt auch Jana Kuenle in einem Beitrag zu Verwahrlosung im Kritischen Glossar Hilfen (vgl. Kuenle 2014, o. S.).
In zwei der untersuchten gängigen Wörterbücher[68] ist dieser jedoch noch zu finden, zu vermuten ist aber, dass es sich hier um ein ‚Überbleibsel' handelt, da genau diese beiden Wörterbücher auch durch eine längere Auflagengeschichte gekennzeichnet sind. Die Art der Begriffsdefinition unterscheidet sich in den beiden Wörterbüchern maßgeblich. In „Herders pädagogisches Wörterbuch" erfolgt eine Eintragung zu Verwahrlosung, die den Begriff in keiner Weise in eine gesellschaftliche Beziehung einbettet oder kritisch beleuchtet. Im „Wörterbuch der Pädagogik" hingegen wird sehr deutlich, dass der Begriff zum einen historisch beleuchtet und zum anderen direkt in einem Verhältnis zur jeweiligen Vorstellung von Normalität gesetzt wird. Bemerkenswert bleibt jedoch, dass in keiner der herangezogenen Bände, die nach 2000 ihre Erstauflage publizierten, den entsprechenden Herausgeber*innen eine Aufnahme des Begriffs der Verwahrlosung angemessen erschien. So lässt sich zunächst konstatieren, dass der Begriff aktuell nicht als ein genuin pädagogischer oder erziehungswissenschaftlicher einzuordnen ist.
Vor diesem Hintergrund scheint es besonders lohnenswert Perspektiven in den Blick zu nehmen, die schon früh ‚Verwahrlosung' als Stigmatisierungskonzept identifizierten. Zugeordnet wurden diese Perspektiven hier dem Zusammenhang der gesellschaftlichen Teilhabe, da ‚Verwahrlosung' deutlich als Stigma gekennzeichnet werden kann, welches gesellschaftliche Exklusionsprozesse markiert.
In den 1960er und 1970er Jahren wurde der Begriff der Verwahrlosung hauptsächlich für Fürsorgezöglinge, sogenannte Trebegänger*innen und andere von der gesellschaftlichen Norm abweichende Personen verwendet (vgl. z. B. Kirch 1975; Herringer 1979; Korte 1976; Künzel 1973; Schwarzmann 1962), bevor er dann aufgrund seiner Unbestimmtheit und Normativität in die Kritik der als *Heimkampangen* zusammenzufassenden Proteste geriet.
Deutlich wird der Beginn einer kritischen Auseinandersetzung mit dem Verwahrlosungsbegriff in einer Passage aus der biographischen Erzählung von Manfred Kappeler in der es heißt:

> Dann habe ich auch angefangen, also (.) ihre Theorien zur Verwahrlosung zu kritisieren, zentrale Theorie war verwahrloste Jugendliche (.) sind (.) nach außen orientiert, die agieren ihre Konflikte in die Umwelt und die sind eben nicht neurotisch, die haben keinen Leidensdruck und die kann man auch psychotherapeutisch und so weiter nicht unterstützen, die gehören in die Heimerziehung. […] Ich hatte das aber völlig anders gelernt im Haus Sommerberg.
>
> (Transkript Kappeler 2017)

Er erzählt über einen Zeitpunkt, an dem er begann den Begriff der Verwahrlosung zu kritisieren. Er berichtet von einem Ist-Zustand in der pädagogischen Wahrnehmung von Jugendlichen mit abweichendem Verhalten, den er problematisiert. Den Grund seiner Kritik verortet er dabei nicht politisch oder theoretisch, sondern nennt seine praktischen Erfahrungen aus einem Heim, welches er mitaufbaute und in dem er, seinen Erzählungen folgend, durch die Psychoanalyse eine Theorie für sein Handeln kennenlernte (vgl. Transkript Kappeler).
Jedoch schlägt sich in den biographischen Erzählungen auch nieder, dass die gesellschaftskritische Perspektive, aus der versucht wurde eine Theorie für das Handeln abzuleiten, stark marxistisch geprägt war. Dass dieser rein gesellschaftskritischen Perspektive in Teilen eine pädagogische oder psychoanalytische Erweiterung fehlte, wird sowohl bei Wilma Aden-Grossmann als auch bei Manfred Liebel aufgegriffen.

68 Wörterbuch der Pädagogik (Böhm & Seichter & [1982]/2017) & Herders pädagogisches Wörterbuch (Keller & Novak [1998]/2017).

> Das war damals der reine Marxismus wogegen ja nichts zu sagen ist, nur ist der Marxismus in irgendeiner Form hilfreich im Umgang mit verwahrlosten Jugendlichen? Großes Fragezeichen, nicht? Ich glaube nicht. Das sind Persönlichkeitsentwicklungen, defizitäre Persönlichkeitsentwicklungen. Da muss man anders darangehen, das kann man nicht einfach nur gesellschaftskritisch erklären.
>
> (Transkript Aden-Grossmann 2017)

Wilma Aden-Grossmann kennzeichnet hier den Marxismus als nicht-geeigneten Ansatz in der Arbeit mit verwahrlosten Jugendlichen. Sie macht durch die Formulierung ‚wogegen ja nichts zu sagen ist' deutlich, dass sie mit einer marxistischen Gesellschaftstheorie sympathisiert, diese jedoch aus ihrer Perspektive keine Anschlusspunkte für eine pädagogische Arbeit bietet. Sie kennzeichnet eine rein gesellschaftskritische Perspektive auf Jugendlichen in spezifischen Problemlagen als ungeeignet.
Bei Manfred Liebel ist eine ähnliche Kritik zu finden, jedoch formuliert er vorsichtiger:

> Da wurde sozusagen der Kampf betont und nicht so sehr die Pädagogik. Mehr das Politische und nicht die Pädagogik. […] Und wir haben zum Beispiel viele Sachen unterschätzt, zum Beispiel Probleme von drogenabhängigen Jugendlichen. […] Und (.) das haben wir damals zum Teil unterschätzt. (.) im Nachhinein aber (.) Stück für Stück auch aufgearbeitet.
>
> (Transkript Liebel 2018)

Auch er betont, dass die politische Perspektive im Zentrum der Arbeit stand und die Pädagogik zu wenig Berücksichtigung fand. Selbstkritisch formuliert er die Unterschätzung der problematischen Lebenslagen der Jugendlichen und die damit einhergehenden Herausforderungen, die mit dem alleinigen gesellschaftskritischen Fokus nicht zu bewältigen waren.
So zeigt sich bezogen auf als verwahrlost etikettierte Jugendliche, dass eine Perspektive, die durch ihre gesellschaftskritische Einbettung und dem damit einhergehenden Versuch einer Nicht-Normierung und der Akzeptanz anderer Lebenswelten auch die Missachtung von Gefährdungspotenzialen einhergehen kann. Diese kritische Einschätzung kann eventuell einer der Gründe dafür sein, dass sich der Begriff der Verwahrlosung zwar für einige Jahrzehnte schrittweise aus pädagogischen oder politischen Debatten verdrängen ließ und vielseitig durch Begriffe wie ‚Kindeswohlgefährdung' oder ‚Devianz' ersetzt wurde, jedoch heute wieder mehr Verwendung findet. Das Anerkennen unterschiedlicher Lebenswelten und Handlungsweisen als gleichwertig, so kann aus diesem Beispiel abgelesen werden, hat in seinem praktischen Erproben Grenzen erlebt. Dieses Aufzeigen von Grenzen, welche die Pädagogik erneut unter Handlungsdruck setzte, zog dann auch theoretische wie empirische Weiterentwicklungen nach sich, die vielleicht ein Beispiel für ein Roll-back sind und – trotz allen neuen Konzepten und pädagogischen Ideen von einer inklusiven Gesellschaft – eventuell der praktischen Umsetzung eher gerecht werden.
Auch Manfred Kappeler positioniert sich zur erneuten Einführung des Verwahrlosungsbegriffs, der seit 1990 als Fachbegriff in der Kinder- und Jugendhilfe zunächst eigentlich keine Anwendung mehr fand und auch in Reaktion auf die Reformdiskussionen der langen 1968er im SGB VIII/KJHG nicht mehr auftauchte (vgl. Kuenle 2014, o. S.).

> Warum redet jetzt wieder alle Welt von Verwahrlosung, wo wir diesen Verwahrlosungsbegriff sowas von dekonstruiert haben, dass wir gedacht haben der wird nie wiederverwendet. Und jetzt völlig naiv und unbedacht, taucht der wieder überall auf, also sowas zum Beispiel. Aber (.) ja. Also die Geschichte ist kein linearer Prozess, das muss ich immer mal begreifen, auch als Marxist (lacht).
>
> (Transkript Kappeler 2017)

Manfred Kappeler äußert in dieser Passage sein Unverständnis über das von ihm wahrgenommene Revival des Verwahrlosungsbegriffs. Auch hier zeigt sich über die Verwendung des ‚wir', dass er sich einer Gruppe oder Bewegung zuordnet, die mit gemeinsamen Interessen gegen die mit dem Begriff der Verwahrlosung einhergehende Stigmatisierung von Menschen mit von der gesellschaftlichen Norm abweichenden Verhalten ankämpft.
Diese Kritiken sind weitestgehend auch in den Fachdiskussionen in Theorie und Praxis aufgegangen, wird doch der Begriff der Verwahrlosung aufgrund seiner Mehrdeutigkeit und seiner stigmatisierenden Implikation vielseitig abgelehnt und gilt als veralteter Fachbegriff, der für die Soziale Arbeit als nicht geeignet angesehen wird (vgl. Kuenle 2014, o. S.). Das erneute Auftauchen des Begriffs und seine Wiederverwendung bei der Beschreibung von Lebenssituationen von Kindern- und Jugendlichen wird mit „[…] den zunehmend individualisierenden und responsibilisierenden Strategien neo-liberaler Sozialstaatlichkeit […]" (Kuenle 2014, o. S.) begründet.
So zeigt sich die Wissensbewegung betrachtend, dass zunächst sowohl der rechtliche als auch der Fachdiskurs neues Wissen aufnahmen und den Verwahrlosungsbegriff durch andere Bezeichnungen ersetzten. Maßgeblich mitverantwortlich scheint hier ein politisches Klima zu sein, welches Diskriminierungen und Stigmatisierungen vermehrt in den Blick nahm und zu verhindern versuchte. Ebenso scheint es, als wäre ein neuer neoliberaler politischer Diskurs, der die Ausgestaltung des Sozialstaates beeinflusst, mitverantwortlich für die Rehabilitierung des Verwahrlosungsbegriffs, trotz seiner pathologisierenden und askriptiven Momente. So zeigt sich deutlich die von einer hegemonialen Beziehung geprägte diskursive Verschränkung zwischen einem politischen und einen wissenschaftlichen Diskursraum.

7.1.3 Zusammenfassung

Bezogen auf den hier dokumentierten Wissenszirkulations- und Wissenstransformationsprozess zeigen die Diskussionen um soziale Teilhabe eine spezifische Form der Wissensbewegung. Der Kontext der Entstehung und Verbreitung der Beschäftigung mit gesellschaftlichen Inklusions-, Exklusions- und Normierungsprozessen gestaltet sich über die sich in der politischen und pädagogischen Praxis aufdrängenden Problemstellungen in der Schule, der Heimerziehung und der Jugendarbeit. Diese wurden theoretisch über unterschiedliche gesellschaftskritische Ansätze eingebettet, häufig noch bevor eine pädagogische oder erziehungswissenschaftliche theoretische Auseinandersetzung erfolgte.
Die diskursive Ebene des Erkenntnis- und Bewertungszusammenhangs ist somit eng gebunden an damals klassische gesellschaftskritische Analysen sowie das Aufdecken von Missständen in der pädagogischen Praxis. Beide boten Argumentationsmuster an, an die sowohl mit politischen Forderungen als auch mit pädagogisch-praktischen Ansätzen sowie erziehungswissenschaftlicher Theorieentwicklung und Forschung angeknüpft wurde.
Die darauffolgende handlungspraktische Rückbindung und Übertragungen der theoretischen Perspektive wird jedoch, so ist es beispielhaft im Diskurs um Verwahrlosung dokumentiert, als in Teilen problematisch beschrieben. Die Reflektion dieser teilweise Nicht-Passung von Theorie und Praxis und die Feststellung, dass marxistische Ansätze eine Pädagogik nicht ersetzen können, kann als Mitinitiator für ein vermehrtes Aufgreifen der Problematik in explizit erziehungswissenschaftlicher Empirie und Theorie eingeordnet werden. Nimmt man zunächst die Publikationen der Interviewpartner*innen selbst und betrachtet den Zeitraum bis 1980 als die erste Zeit nach dem Erstarken der Debatte um soziale Teilhabe im Kontext pädagogischer Angebote und Institutionen, ist ein Aufgreifen der hier über die biographischen Erzählungen dokumentierten Wissensformen deutlich erkennbar. So publiziert beispielsweise Manfred Liebel

1972 unter dem Titel „Jugendwohnkollektive. Alternative zur Fürsorgeerziehung?“ und Wilma Aden-Grossmann 1974 unter dem Titel „Gettos in unseren Schulen? [Materialien zum Bildungsnotstand ausländischer Arbeiterkinder am Beispiel des Rhein-Main-Gebiets]“. Aber auch über diesen Zeitraum hinaus ist die in diesem Kapitel dokumentierte kritische Perspektive auf gesellschaftliche Normierungs- und Exklusionsprozesse bei fast allen Interviewpartner*innen Teil der wissenschaftlichen Auseinandersetzung. So zeigt sich dies bei Heide Kallert und Donata Elschenbroich deutlich über ihre empirischen Projekte und damit verbundenen Publikationen zur Thematik der Integration von ausländischen Kindern- und Jugendlichen (vgl. Kallert 1992, 1993, 1994, 1995; vgl. Elschenbroich 1981, 1982), bei Timm Kunstreich über das Aufgreifen der Bedeutung von Hegemonien für die Soziale Arbeit (vgl. Kunstreich 1996; 2007), bei Wilma Aden-Grossmann in ihren Auseinandersetzungen mit Schulsozialarbeit (vgl. Aden-Grossmann 1982, 1987), bei Michael-Sebastian Honig an der Thematik der Kinderarmut (vgl. Honig 2000) und bei Manfred Kappeler über seinen lebenslangen Fokus auf eine Kritik an der Heimerziehung und dem theoretischen Aufgreifen der Thematik Jugend und als abweichend diagnostiziertes Verhalten (vgl. u. a. Kappeler 2007, 2008, 2010; Kappeler 1983, 1995, 1999).

Dass sich eine inklusive, auf Normierungen verzichtende Perspektive nicht nur in einem kleinen, sich als kritisch verstehenden Diskursraum der Erziehungswissenschaft verortet, sondern mittlerweile Einzug in die etablierten Diskussionen in den unterschiedlichen Teildisziplinen fand, zeigen im folgenden Kapitel die Ausführungen zum *Labeling Approach*.

Im schulischen Bereich hat durch die prophezeite Bildungskatastrophe und die damit einhergehende ‚realistische Wende‘ in der Erziehungswissenschaft umfassendere erziehungswissenschaftliche Forschungen gegeben (vgl. Raidt 2009, S. 47). Durch den gleichzeitig aufkommenden Ruf der kritischeren Stimmen sowohl aus dem sozialdemokratischen und linken politischen Spektrum als auch aus dem kritisch-alternativen pädagogischen Milieu, dass im Zuge der Bildungsreform auch Chancengerechtigkeit mitgedacht werden müsse, erhielt somit auch dieses Thema einen deutlichen Aufschwung ab Ende der 1960er Jahre. Die Bildungsplanung verlor zwar in den 1980er Jahren an Intensität, aber durch eine kritische öffentlichere Debatte an den teilweise als gescheitert angesehenen Reformen und der Feststellung, dass Schule nicht allein durch strukturelle Prozesse zu verändern sei, erlebte jedoch die Schul- und Unterrichtsforschung in den 1980er und 1990er Jahren eine Hochphase (vgl. Raidt 2009, S. 52).

Die Ergebnisse von ‚TIMMS‘ und ‚PISA‘ kurbelten schließlich den politischen Bildungsreformwillen an und führten auch im wissenschaftlichen Diskurs noch einmal zu einer deutlichen Konjunktur der Thematik um Chancengerechtigkeit, da die Politik sich einig war als Konsequenz der Ergebnisse der ‚PISA-Studie‘ den Bereich der Forschung zu Lehr- und Bildungsthemen stärker finanziell zu unterstützen. Diese Entwicklung ist vergleichbar mit dem Aufschwung ab Ende der 1960er Jahre und kann somit auch als ‚realistische Wende 2.0‘ bezeichnet werden (vgl. Raidt 2009, S. 164). Ähnlich wie für die 1960er Jahre kann hier ein politischer Auslöser als wichtiger motivationaler Bezugspunkt gekennzeichnet werden, die Debatte auch intensiv empirisch sowie theoretisch in Projekten und Publikationen der Erziehungswissenschaft aufzunehmen.

Im Kontext der Sozialen Arbeit, die sich als Teildisziplin erst Ende der 1960er Jahre institutionalisierte, kann gesellschaftliche Teilhabe als konstitutives Element bezeichnet werden. Die Lebensweltorientierung (vgl. Thiersch 2015), die akzeptierende Arbeit sowie eine generelle Perspektive, die gesellschaftliche Exklusionsprozesse problematisiert, gehören zum Gegenstand der Sozialen Arbeit.

Betrachtet man den Begriff der Verwahrlosung, lässt sich jedoch an diesem ein Bruch im bisher markierten Fortschritts- und Entwicklungsprozess einer inklusiven Perspektive verzeichnen.

Der Begriff der Verwahrlosung geriet schon ab Anfang der 1960er Jahre in die Kritik, da er zum einen als ein unbestimmter Rechtsbegriff identifiziert wurde. Zudem wurde schon auf dem allgemeinen Fürsorgeerziehungstag 1961 empfohlen von diesem Begriff Abstand zu nehmen, da er durch zu viel Unbestimmtheit geprägt sei (vgl. Tuggener 1983, S. 172). Aus einer pädagogischen oder gesellschaftskritischen Perspektive wurde der Begriff zuerst bereits um 1900 aufgrund seiner dekreditierenden und diskriminierenden Implikationen kritisiert (vgl. Tuggener 1983, S. 175), die Debatte gewann jedoch erst mit der sich immer weiter ausbauenden Sozialen Arbeit ab Mitte der 1960er Jahre eine breitere Öffentlichkeit. Erst durch die Kritiker*innen ab Ende der 1960er Jahre die Verwahrlosung „[…] als einen Begriff analysierten, der Jugendhilfe und -gerichten vorrangig dazu diente, klassen- und geschlechtsselektive Kontrolle über abweichendes Verhalten auszuüben und zu sanktionieren […]" (Klein 2011, S. 118) wurden jedoch Reformen angestoßen, die Verwahrlosung aus den professionellen Diskursen der Pädagogik und Erziehungswissenschaft sukzessive verbannten. Als zentral kann dabei mit Sicherheit der von Mollenhauer 1961 herausgegebene Text[69] mit dem Titel „Verwahrlosung" angesehen werden (vgl. Klein 2011, S. 118), in welchem Mollenhauer für eine Verabschiedung des Begriffs plädiert. So wurde der Begriff – und für dies spricht auch sein Nicht-Auftauchen in neueren erziehungswissenschaftlichen Lexika – als pädagogisch-diagnostische Kategorie sowie als erziehungswissenschaftliches Theorieangebot weitestgehend aus dem Diskursraum verdrängt. Jedoch ist, wie angedeutet, eine diskursive Reaktivierung (vgl. Klein 2011, S. 120) erkennbar und der Begriff der Verwahrlosung hat wieder Einzug in die Fachdebatte gefunden. Begründet werden kann dies über die gleichen Argumentationslinien, die einst dafür sorgten den Begriff als ungeeignet für den professionellen Diskurs zu markieren. Wurde Abweichung im Zuge der gesellschaftskritischen Analysen unter Zuhilfenahme entsprechender Theorieangebote als Reaktion auf negative Umwelteinflüsse gewertet und somit dem Subjekt keine individuelle Schuld zugeschrieben, wird im Zuge des sozialstaatlichen Abbaus und einer neoliberalen Umstrukturierung heute Abweichung wieder vermehrt als individualpsychologisches Phänomen gefasst (vgl. Klein 2011, S. 121). Ganz ähnlich ist dies auch bei einem Diskurs um Chancengerechtigkeit oder Chancengleichheit zu erkennen, denn in den Debatten der 1960er und 1970er Jahre stand dabei implizit die Frage nach Gerechtigkeit im Zentrum und es wurde als ungerecht empfunden, wenn Kinder aufgrund ihrer sozialen Herkunft Bildungsbenachteiligung erfuhren (vgl. Raidt 2009, S. 208). Auf motivationaler Ebene werden somit moralische oder ideologische Kategorien bedient. In einem neueren Diskurs um Chancengleichheit oder Chancengerechtigkeit rücken durch einen demographischen Wandel jedoch makrosoziologische Aspekte in den Vordergrund und es geht mehr um die effiziente Nutzung von Humanressourcen als um den Ausbau sozialer Teilhabemöglichkeiten und den Abbau von Exklusivitäten (vgl. Raidt 2009, S. 209).

So kann der Verwahrlosungsdiskurs vielleicht als ein generelles Beispiel dafür dienen, wie wenig, gerade bezogen auf Bildungsreformprozesse, historische Entwicklungen betrachtet und reflektiert werden, wenn es um erneute Umgestaltungen und Reformen geht. So ist den Protagonist*innen eines aktuellen Verwahrlosungsdiskurses die einstige Kritik am Begriff eventuell nicht bekannt, sowie auch die Forderung nach Chancengerechtigkeit auch nicht im Kontext ihrer historischen Implikationen betrachtet wird. Ein erneutes Kontextualisieren der Debatten und Problematisieren der normativen diskriminierenden Implikationen von ‚Verwahrlosung' als Diagnose könnte eventuell dazu beitragen, dass „Zu recht vergessenen Begriffe" (Tenorth 2019) auch nicht wieder Eingang in pädagogische und politische Auseinandersetzungen finden. Dies kann jedoch nur

69 Prominenter wurde dieser erst 1967 in der Erstausgabe der von Andreas Flitner und Hans Scheuerl herausgegebenen Textsammlung „Einführung in pädagogisches Sehen und Denken".

mit einer immer wieder zu erfolgenden gründlichen Reflektion und kritischen Aufarbeitung der Geschichte, sowohl der pädagogischen Praxis als auch der erziehungswissenschaftlichen Theorie, erfolgen. Dass der Begriff – vielleicht noch – nicht erneut Einzug in die erziehungswissenschaftlichen Lexika gefunden hat, mag hier ein positives Signal sein.
Geben die hier dokumentierten Analysen auch nur fragmentarische Einblicke in das breitgefächerte Feld der pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Diskussionen um Chancengerechtigkeit, Inklusions- und Exklusionsprozesse und soziale Teilhabe, kann doch aufgezeigt werden, dass die diskursive Ebene der Entstehung und Verbreitung der Thematik eng an einen politischen Diskurs geknüpft ist und dieser maßgeblich Einfluss auf die Ausgestaltung und Intensität der wissenschaftlichen Auseinandersetzungen hat. Der Erkenntnis- und Bewertungszusammenhang ist somit auch immer ideologisch geprägt über die Werte und Normen, welche in Verbindung mit der Vorstellung einer ‚gerechten' Gesellschaft stehen. Daran anknüpfend wurde sich somit auch theoretischer Bezüge bedient, in welchen sich diese widerspiegelten, was einen Rückgriff auf die frühen 1920er Jahre und die sich niederschlagende sozialstaatliche Orientierung erklärt. Diese Theorieangebote bedurften jedoch einer Erweiterung, da eine Form der Übertragung auf das sich doch anders ausgestaltende Gesellschaftssystem der 1960er und 1970er Jahre sich als kompliziert gestaltete sowie ihm eine mangelnde handlungspraktische Dimension diagnostiziert wurde.
Auf der Ebene der Diskursgemeinschaft und der ihr zugehörigen Akteur*innen ist deutlich zu erkennen, dass sich die ersten theoretisch-pädagogischen Projekte und Publikationen im kritisch-alternativem Milieu ansiedelten und sich über die dortigen Denkkollektive und ihre Zugehörigkeiten und Bezüge zu wissenschaftlichen Denkkollektiven weiterverbreiteten. So sind die Motive sich Themen der sozialen In- und Exklusion zuzuwenden, und dies schlägt sich in den biographischen Erzählungen nieder, geprägt von politischen und moralischen Beweggründen. Die der Diskursgemeinschaft des kritisch-alternativen Milieus mit ihren unterschiedlichen Denkkollektiven zugeordnete Denkstile orientierten sich in Teilen an marxistischen gesellschaftskritischen Problemidentifizierungen, die dann teilweise in pädagogische Schlussfolgerungen transformiert wurden.
Auch wenn sich im weiteren Verlauf der ‚Karriere' der Diskurs um soziale Teilhabe ausdifferenzierte, direkte marxistische Bezüge weitestgehend durch neue gesellschaftskritische Analysen wie über Pierre Bourdieu abgelöst wurden und der Begriff der Verwahrlosung ein Revival erlebt, kann geschlussfolgert werden, dass die Debatten um Stigmatisierung und gesellschaftlichen Ausschluss, die mitangestoßen wurden durch das kritisch-alternative Milieu, als im etablierten Diskurs der Erziehungswissenschaft angekommen bezeichnet werden können. Und genau wie in den 1960er und 1970er Jahren sind diese auch heute deutlich geprägt von gesellschaftlichen Transformationsprozessen, da sie immer in besonders engem Zusammenhang zur Ausgestaltung des Sozialstaates und seiner Angebotsstruktur sowie auch dem Bildungssystem stehen.

7.2 *Labeling Approach*

7.2.1 Kontext – Theoretischer Hintergrund und Rezeptionsgeschichte des *Labeling Approachs*

Der *Labeling Approach* ist ein aus der Kriminalsoziologie stammender Ansatz, der versucht Ursachen und Auswirkungen von Kriminalität und dem Umgang der Gesellschaft mit dieser zu analysieren. Über das induktive Vorgehen im Kontext der ersten Analyseschritte der biographischen Erzählungen zeigte sich, dass dieser mehrfach Erwähnung fand. Da es sich um einen Ansatz handelt, der Normierungen und Etikettierungen kritisch in den Blick nimmt, ordnet er

sich auch in den Kontext der Debatten um soziale Teilhabe ein. An dieser Stelle wird zunächst die Rezeptionsgeschichte des *Labeling Approachs* in Teilgebieten der Erziehungswissenschaft – hauptsächlich der Sozialpädagogik – dargestellt. Die Debatten in der (Kriminal-)Soziologie oder auch der Rechtswissenschaft werden nur kurz in den Ursprüngen des Ansatzes beleuchtet und dann als Diskussionsstränge nicht vertiefend verfolgt.
Nach Bernd Dolllinger ist die Hauptaussage des *Labeling Approachs* recht schlicht: Er sagt diese lautet Kriminalität wird attribuiert (vgl. Dollinger 2013, S. 69). Damit kann dem Sozialpädagogen Dollinger weitestgehend Recht gegeben werden, doch vereinfacht es das Konzept des *Labeling Approachs* stark. Einleitend soll kurz umrissen werden, was unter dem *Labeling Approach* – auch in Abgrenzung zu anderen vorherrschenden Ansätzen – zu verstehen ist, bevor dann anhand ausgewählter Passagen der biographischen Erzählungen und unter Bezugnahme aktueller Diskurspositionen dessen Bedeutung und ‚Karriere' von den 1960er Jahren bis heute analysiert wird.
Der *Labeling Approach* beschreibt ein Begründungsmuster für von der gesellschaftlichen Norm abweichenden Verhaltens – auch Devianz genannt. Bei diesem wird der Grund für die Abweichung nicht in einer Störung der Person selbst gesehen, sondern in der Gesellschaft. Soziale Normen und Wertvorstellungen geben, wenn man dieser Perspektive folgt, gesellschaftliche Zuordnungsmuster vor, aus denen Stigmatisierung resultiert. Eine solche Form der Stigmatisierung führt dann zu deviantem oder, zugespitzt formuliert, zu kriminellem Verhalten. So wird mit diesem Ansatz das einfache Konzept der strafrechtlichen Zuordnung als Täter*innen um die Perspektive der Täter*innen als Opfer der gesellschaftlichen Norm- und Wertekodexe erweitert. Der *Labeling Approach* analysiert somit die sozialen Prozesse, die erst zu einem abweichenden Verhalten geführt haben und ordnet dies als Symptomatik eines in der Gesellschaft gelagerten Problems ein (vgl. Böhnisch 2018, S. S. 29.
Dem Ansatz folgend etikettiert das soziale Umfeld bestimmte Verhaltensweisen als ‚unnormal', somit konstruiert sich ein Verhalten als ‚abweichend'. Erst durch diese gesellschaftliche Übereinkunft, dass etwas von der erwarteten oder gesetzten Norm abweicht, wird ein Verhalten oder eine Handlung als deviant bestimmt. Somit sind es die Reaktionen und Sanktionen der Gesellschaft, die zur Etikettierung der*des ‚Abweichenden' führen.
Der *Labeling Approach* ist ein Gegenentwurf zu klassischen in der Kriminologie lange vorherrschenden ätiologischen Perspektiven, die Devianz vornehmlich als eine in der physischen oder psychischen Struktur der Täter*innen vorfindliche Qualität betrachten (vgl. Boogart 2000). Seinen Ursprung hat der Ansatz in der Kriminalsoziologie und der soziologischen Strömung des symbolischen Interaktionismus in den USA. Betrachtet man in verschiedenen Quellen Narrationen über den Ursprung und die Entwicklung des Ansatzes, wird häufig der Satz „The young delinquent becomes bad because he is defined as bad" des Historikers Frank Tannenbaums aus dem Jahr 1938 angeführt. Weiter etablierte sich dann der Ansatz über Edwin M. Lemert und Howard S. Becker (vgl. z. B. Böhnisch & Lenz 2014, S. 220) zunächst in den USA und entfachte dort auch in den 1950er und 1960er Jahren eine breite politische Diskussion, da das Thema der Jugenddelinquenz als wachsendes gesellschaftliches Problem wahrgenommen wurde.
Der deutsche Soziologe und Kriminologe Fritz Sack[70] kann als relevanteste Figur für das Einführen des, dann als Etikettierungsansatzes übersetzte, *Labeling Approachs* in die deutsche

70 Einleitend wurde auf die Schwierigkeiten in der Beschäftigung mit 1968 verwiesen. Fritz Sack muss als Kuratoriumsmitglied der Arbeitsgemeinschaft für Humane Sexualität (früher Deutschen Studien- und Arbeitsgemeinschaft Pädophilie) als problematisch betrachtet werden. Die betreffenden Arbeitsgemeinschaften zeichnen sich durch genau die einleitend und in Kapitel 5.3 erwähnte Missachtung des Machtgefälles zwischen Kindern und Jugendlichen und Erwachsenen aus. Gerade bezogen auf den *Labeling Approach*, welcher bei einer radikalen

sozialwissenschaftliche und kritisch-kriminologische Diskussion in den 1960er Jahren identifiziert werden. Sack verbrachte während seines Studiums auch eine Zeit an der University of California in Berkeley. Zur selben Zeit wechselte der als Gründer des symbolischen Interaktionismus bekannte Mead-Schüler Herbert Blumer von Chicago nach Berkeley (vgl. Ferchhoff & Peters 1981, S. 14) und auch zu anderen Vertretern der Chicago School, wie Erving Goffman, knüpfte er hier Kontakte und stand mit diesen im wissenschaftlichen Austausch. Der *Labeling Approach* fußt mit seinen Annahmen zu Rollen- und Rollenübernahmen in einer Gesellschaft und der Orientierung am generalisierten Anderen auf den Grundannahmen der Theorie der symbolischen Interaktion. Die Kontakte, die Fritz Sack in den USA knüpfte hatten Einfluss auf seinen wissenschaftlichen Denkstil, der maßgeblich durch Grundannahmen des symbolischen Interaktionismus geprägt war. Betrachtete man Akteur*innen als wichtige Medien der Wissenszirkulation und Wissenstransformation kommt Fritz Sack somit eine Schlüsselposition zu und es kann über diese personelle Verknüpfung auch eine Adaption des *Labeling Approachs* nach Westdeutschland erklärt werden. Weiteres Indiz für diese relevante Funktion Fritz Sacks für die Adaption des *Labeling Approachs* ist darüber hinaus, dass er Autor des Beitrages ist, in welchem der Ansatz seine erste Erwähnung in einem Standardwerk der deutschen empirischen Sozialforschung findet – unter dem Titel „Probleme der Kriminalsoziologie" im Handbuch der empirischen Sozialforschung von René König (vgl. König 1973).

Im kritischen diskussionsfreudigen Klima der Studierendenbewegung der auslaufenden 1960er und frühen 1970er Jahren bot ein sich für Randgruppen und gegen Stigmatisierungen einsetzender Ansatz wie der *Labeling Approach* eine Perspektive, an die sich gut anknüpfen ließ. Und auch in den Fachgesellschaften und Zeitschriften der gerade expandierenden Soziologie gewann der Ansatz zunehmend an Relevanz (vgl. Ferchhoff & Peters 1981, S. 8). So fasste der Ansatz auch im sich Ende der 1960er Jahre langsam etablierenden wissenschaftlichen Diskursraum der Sozialen Arbeit Fuß. Als einer der ersten relevanten Arbeiten kann hier die Publikation „Die gesellschaftliche Definition abweichenden Verhaltens: Perspektiven u. Grenzen d. labeling approach" des Mollenhauer-Schülers Wolfgang Keckeisen von 1974 genannt werden. Diese Arbeit beschäftigt sich damit, den *Labeling Approach* für die Sozialpädagogik nutzbar zu machen, reflektiert aber gleich in dem im Ansatz angelegten Sinne auch die Problematik dieses Vorhabens:

> „Eine sozialpädagogische Theorie ist, wie ich versucht habe plausibel zu machen, einem Schlüsselproblem konfrontiert: dem Problem, wie das empirische Objekt sozialpädagogischer Praxis durch diese Praxis selber (mit) konstituiert wird – in einem Prozeß, der zugleich als Herrschaft erscheint." (Keckeisen 1974, S. 11)

Aus einer konstruktivistischen Perspektive greift Keckeisen hier schon auf, wie durch institutionelle und materielle Voraussetzungen die Sozialpädagogik ihren Gegenstand zunächst selbst erzeugt (vgl. Keckeisen 1974, S. 10).

Vielleicht war es auch diese im *Labeling Approach* angelegte doppelte Kritik, die ihn für so anschlussfähig für erziehungswissenschaftliche Diskussionen machte, dass schon 1981 von Ferchoff und Peters betont wird, dass mit dem *Labeling Approach* ihres Erachtens die

Anlegung auch zur Verharmlosung von Gewalt führen könnte bzw. Straffreiheit für Gewalttäter fordern könnte, ist diese Verknüpfung nicht außer Acht zu lassen. Eine genauere Untersuchung dieser Verkettungen steht jedoch noch aus und kann nicht Gegenstand dieser Arbeit sein.

> „[…] bisher relevanteste objektbereichstheoretische Ausarbeitung allgemeiner Interaktionstheorien vor [liegt, F. T.] die für die Pädagogik als ‚moralisch engagierte' und im Selbstverständnis ‚praktisch- parteiliche' Wissenschaft auch deshalb von zentraler Bedeutung werden konnte, da sie anti-positivistisch in ihrer Methodologie ist und zudem die Perspektive der Opfer des Sozialstaates einzunehmen scheint." (Ferchoff & Peters 1981, S. 142)

Auch aktuell scheint diese Relevanz noch immer unumstritten, so formuliert Lothar Böhnisch 2018 im Handbuch Soziale Arbeit:

> „Diese Erkenntnis, dass Kriminalität, Delinquenz und abweichendes Verhalten letztlich Ergebnisse von Zuschreibungsprozessen sind, verdanken wir der Theorie des Labeling Approachs." (Böhnisch 2018, S. 29)

Diese Vorbemerkungen zum *Labeling Approach* stellen in kurzer Form die Teile der Rezeptionsgeschichte zusammen, die auch für die in den biographischen Erzählungen identifizierten Aspekte als relevant eingeordnet wurden. Im Folgenden wird anhand mehrerer Passagen aus unterschiedlichen Biographien dargestellt, wie sich der Ansatz aus der Perspektive der Akteur*innen etablierte und welche Erwartungen, Deutungsmuster und Folgekonzepte an diesen geknüpft wurden, bevor dann in einem letzten Teil die aktuelle Relevanz des *Labeling Approachs* aufgegriffen wird.

7.2.2 Blick ins Material

Zeit vor der Etablierung des Ansatzes

Noch bevor der *Labeling Approach* als dieser so benannte Fuß fasste, sind Ansätze zu erkennen, die verdeutlichen, warum es zu so einer Erfolgsgeschichte kommen konnte. Wie einführend erläutert, diente das kritische Klima der Studierendenbewegung als gesellschaftlicher Nährboden. Somit kann auch diesen Themenstrang betreffend die Dimension des Entstehungszusammenhangs des Diskurses über Etikettierung wieder in einem gesellschaftspolitischen Zusammenhang verortet werden. Die beginnende Auseinandersetzung mit der Bedeutung von sozialisatorischen Effekten, die offen geführte politische Debatte um Chancen(un)gleichheit und die aufkeimende Heimkritik zeigten sich als anschlussfähig für den Ansatz. Das Aufkeimen beziehungsweise ein Teil des Entstehungszusammenhangs der Auseinandersetzung mit dem *Labeling Approach* kann also in der Konfrontation mit einer praktischen Problemstellung verortet werden.
Gut verdeutlichen lässt sich dies an der biographischen Erzählung Timm Kunstreichs. Dieser berichtet über ein Seminar während seines sozialpädagogischen Zusatzstudiums an der Universität Hamburg. Die Studierenden sollten mit Hilfe eines Beobachtungsbogens Kinder und Jugendliche in einem Heim beobachten.
Er erzählt:

> Und waren wir stolz, dass wir gefragt wurden, sind dahingefahren und haben geguckt und so weiter und dachten, was wollen die denn beobachten, möglichst die Stärke der Verwahrlosung, ob das eine psychotische oder neurotische Verwahrlosung ist, das war damals der Hit, dass also solche Unterscheidungen gemacht worden sind. Und da haben wir uns zunächst auch reingehängt, also das war eine ganze Gruppe von Studierenden, […]

> das war ja auch die Zeit der Heimrevolte. Also was machen wir hier eigentlich, also wir sind dabei Kinder zu Kaninchen zu machen und zu beobachten und denen Sachen zuzuschreiben, die nichts mit ihrem Selbstbild zu tun haben. Da ist mir zum ersten Mal die Diskrepanz zwischen Labeling, den kannte ich da noch gar nicht den Ansatz, aber sozusagen der Tatsache des Labelings und der Selbstwahrnehmung, dass das völlig konträr ist, aufgefallen. Und dann haben wir gesagt, ne das machen wir nicht. Das war eine sehr intensive Diskussion. Und dann haben wir uns stärker beschäftigt, mit dem Grund weshalb die jungen Leute aus den Heimen abgehauen sind.
>
> (Transkript Kunstreich 2017)

An dieser Textpassage wird zum einen die von ihm kritisierte, noch vorherrschende Praxis der Etikettierung deutlich, indem er sagt ‚psychotische oder neurotische Verwahrlosung, das war damals der Hit'. Er verweist also explizit auf einen ‚Trend'. Er fährt dann fort und erzählt, wie ihm zum ersten Mal bewusstwurde, dass aus seiner Perspektive diese Form der Praxis dem Selbstbild der Kinder und Jugendlichen nicht gerecht werde. Er bezieht sich auf den Begriff des ‚Labelings', fügt aber direkt dazu an, dass er diesen damals noch nicht kannte. Im letzten Teil erfolgt der Verweis auf die Staffelberg Revolte.[71]

Es lässt sich aus dieser Passage schließen, dass sich auch durch ein diffuses, bereits erworbenes Wissen über Heimkritik im Kontext der Studierendenbewegung und den dort verorteten politischen Diskussionen ein kritischer Blick auf stigmatisierende Praktiken entwickelte, was eine These über den diskursiven Ursprung der Themensetzung im gesellschaftspolitischen Kontext stärkt. Der hier angelegten analytischen Struktur folgend ließ sich somit erneut die Ebene des Erkenntnis- und Bewertungszusammenhangs im Kontext der diskursiven Verstrickungen mit der Studierendenbewegung verorten. Betrachtet man die motivationale Dimension ist somit wieder ein politisches Bestreben nach Veränderung als Handlungsmotor zu erkennen. Dies führte schließlich dazu eine Praxis, die mit Zuschreibungen von abweichendem Verhalten arbeitete, abzulehnen und sich weiter an den Debatten der Heimkampagnen zu beteiligen, was auch im weiteren Interviewverlauf deutlich wird.[72] Auf Ebene der Diskursgemeinschaften und der ihnen zugehörigen Denkkollektive wird erneut eine enge diskursive Verstrickung des kritisch-alternativen pädagogischen Milieus mit der Studierendenbewegung und den dort vorherrschenden Argumentationsmustern deutlich.

Für das hier entwickelte Grundverständnis stellte der *Labeling Approach* einen Ansatz dar, der eine in sich passgenau in die gesellschaftlichen Deutungsmuster einfügende, neue Perspektive der Praxisinterpretation bot. Der Bewertungszusammenhang von sich entwickelnden Positionen war somit eng verbunden mit Paradigmen, die sich im gesellschaftskritischen Diskurs etabliert hatten.

Zusammengefasst betont Kunstreich die Praxisrelevanz des Ansatzes umschrieben für den Heimkontext folgendermaßen:

> Dass Deutungsmuster von Heimzöglingen für ihre Situation die gleiche Berechtigung haben wie von Professionellen, dass unsere Deutungsmuster nicht automatisch überlegen sind, sondern sie sind deutungsmächtiger, weil uns Macht zur Verfügung steht.
>
> (Transkript Kunstreich 2017)

71 „Massenausbruch" von Heimzöglingen in Hessen. Timm Kunstreich berichtet in seiner biographischen Erzählung über sein Interesse und seine Solidarität zu den geflüchteten Heimzöglingen.

72 Kunstreich engagierte sich im Kontext der Heimreformen auch lange über die „Hochzeit" der Revolte hinaus.

In dieser Passage nutzt er den Begriff der Deutungsmuster und zeigt somit auch, wie ohne den Begriff des ‚Labelings' explizit zu verwenden, die in diesem angelegte Kritik formuliert werden kann.
Ähnlich lässt sich ein, schon vor der Adaption des *Labeling Approachs* in den deutschen Raum entwickeltes, Wissen bei Heide Kallert finden. Sie beschreibt in der folgenden Passage, wie sie ein Thema für ihre Dissertation gesucht hatte und schließlich fand. Damals seien nur historische Arbeiten möglich gewesen und Arbeiten, die sich in einem eher sozialpädagogischen Kontext bewegten, gab es noch sehr selten. Sie entschied sich für das Thema der Waisenerziehung im 18. und 19. Jahrhundert.
Sie erzählt darüber:

> So hieß dann meine Arbeit Arbeits- und Waisenerziehung im 17. und 18. Jahrhundert oder Waisenhaus und Arbeitserziehung, so rum. Wo eben die Hospitäler vorkamen die (.) Waisenhausstiftungen gibt es auch hier noch eine ganz große in Frankfurt, die (.) ein Sammeleinrichtungen für Schwerkranke Straffällige und so weite also ein durchaus völliges völlig sozialpädagogisches Thema wo auch schon in den (.) Arbeiten die ich dazu verwenden konnte aus den 20er Jahren. Da war schon ganz viel Kritisches drin.
>
> *Interviewerin:* Mhm (bejahend)
>
> Nich, wie jemand auch dazu wird stigmatisiert wird, zu einem Zuchthäusler oder (.) eben Menschen mit abweichendem Verhalten. (.) Ja.
>
> (Transkript Kallert 2018)

Heide Kallert betont, dass sie für diese 1964 publizierte Arbeit mit dem Titel „Waisenhaus und Arbeitserziehung im 17. und 18. Jahrhundert" Literatur aus den 1920er Jahren verwendete und dass aus ihrer Perspektive schon in diesen Arbeiten – lange vor der Rezeption des *Labeling Approachs* in Deutschland – eine Perspektive, die untersucht, ‚wie jemand stigmatisiert wird zu einem Zuchthäusler', ihren Niederschlag fand. So ist auch bei Kallert eine später mit dem *Labeling Approach* konkret werdende Perspektive schon deutlich vor der Etablierung des Ansatzes im deutschen Raum zu erkennen.
Gestützt und konkretisiert wird diese These durch eine weitere Interviewpassage im nachfragenden Teil:

> *Interviewerin:* Mhm (bejahend) Und während ihres eigenen Studiums, wissen Sie noch was Sie eigentlich so erwartet hatten, was Sie da wollten während Sie studiert haben?
>
> […] (..) [ich] las aber zum Beispiel auch sehr viele Arbeiten aus den 20er Jahren, die das doch schon drin hatten, so ein Stück Labeling Approach, das haben sie nicht so genannt.
>
> *Interviewerin:* Mhm (bejahend)
>
> Aber doch diese Kritik an (.) an der Art wie mit (.) Armen, mit (.) Beschädigten mit Kindern umgegangen wurde, die diese Kritik sehr stark mit drin hatten.
>
> (Transkript Kallert 2018)

Bemerkenswert ist hier, dass sie ähnlich wie auch Kunstreich benennt, dass es ein Denken oder eine Perspektive gab, die an den *Labeling Approach* erinnerte, jedoch bevor dieser sich in Westdeutschland etablierte.
Alle drei Interviewausschnitte zeigen auf, dass ein ‚Nährboden' existierte, der es dem *Labeling Approach* erleichterte auch in den pädagogischen Diskursen Fuß zu fassen. Diese Stellen verdeutlichen, dass es nicht der theoretische Ansatz des *Labeling Approachs* war, der zu einem Perspektivwechsel in der Auseinandersetzung mit abweichendem Verhalten führte, sondern,

dass – wenn diesen retrospektiven Einschätzungen der Interviewpartner*innen gefolgt wird – eine diffus oder sogar konkrete kritische Perspektive auf die vorherrschenden Ansätze zu Devianz[73], in Teilen wie bei Kunstreich aus der Praxisbeobachtung entwickelt, schon vorher gegeben war.

Karriere des *Labeling Approachs*

Weiter findet sich die ‚Geschichte' oder angelehnt an die hier strukturierenden Dimensionen auch die ‚Karriere' des *Labeling Approachs*, wie sie auch schon in Ansätzen umrissen wurde, auch in den biographischen Erzählungen wieder. Zudem geben diese, was die folgenden Passagen zeigen sollen, weitere Anhaltpunkte darüber, wie sich der Ansatz in der Erziehungswissenschaft ab Mitte der 1960er bis Mitte der 1970er Jahre etablierte. Die nachfolgenden Passagen zeigen die diskursive Etablierung, die diskursräumlichen Verschränkungen mit den dazugehörigen beteiligten Akteur*innen sowie die Verbreitung des *Labeling Approachs* auf. Den Narrationen der Interviews folgend lassen sich hier zwei – geographisch und thematisch – unterschiedliche Stränge nachverfolgen. Zunächst werden jedoch anhand der Interviews Beispiele angeführt, die versuchen die Entstehungsorte des Diskurses zu identifizieren.
Der erste, vielleicht für die Erziehungswissenschaft weniger prominente Diskursbezug, ist eine direkte Etablierung über die kritische Kriminologie, wie sie von Timm Kunstreich über Hamburg erzählt wird.
Er beschreibt Liselotte Pongratz, die schon seit 1963 am Institut für Kriminologie arbeitete und das sozialpädagogische Zusatzstudium mitaufbaute, als eine wichtige Ankerfigur:

> […] die war schon meine Lehrerin und Förderin gewesen während des Psychologiestudiums […]
>
> (Transkript Kunstreich 2017)

Liselotte Pongratz beschäftigte sich zudem schon früh mit Erklärungsfiguren zu abweichendem Verhalten (vgl. z. B. Pongratz 1959, 1964) und gab ab 1969 zusammen mit Fritz Sack die ‚Hamburger Studien zur Kriminologie' heraus. Zudem war sie 1973 Mitbegründerin der *European Group for the study of deviance and social control.* Liselotte Pongratz arbeitete darüber hinaus mit Curt Bondy zusammen, der in der Weimarer Republik über Hahnöfersand und weitere Jugendgefängnisse forschte. Somit ist Liselotte Pongratz ein weiterer Ankerpunkt für den Bezug zu den Theoriediskussionen der 1920er Jahre, die schon bei Kallert Erwähnung fanden. Die theoretischen Diskussionen der 1920er Jahre als diskursiver Bezugspunkt scheinen sich somit auf viele der Themenstränge zu erstrecken.
Kunstreichs Zugang gestaltet sich direkt über den Ursprung des *Labeling Approachs* aus der kritischen Kriminologie. Dies ist der spezifischen Situation der Sozialpädagogik in Hamburg geschuldet, denn die Kriminologie gestaltete maßgeblich das sozialpädagogische Zusatzstudium mit. Somit existierte dort von Beginn der Etablierung der akademischen Sozialpädagogik an eine enge Verknüpfung zu kriminalsoziologischen Theorien.
Über seine wie er sagt ‚Lehrerin und Förderin' Liselotte Pongratz hatte er einen direkten Kontakt in den Diskursraum der kritischen Kriminologie zu abweichendem Verhalten.
Der zweite Strang neben Hamburg und der kritischen Kriminologie ist – und dies wird nicht verwundern – über Klaus Mollenhauer und das Frankfurter beziehungsweise Göttinger Umfeld nachzuverfolgen. So erzählt Heide Kallert über das in der Wirtschaftswissenschaft angesiedelte

73 Auch der Begriff der Devianz wird in seiner sozialwissenschaftlichen bzw. später auch pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Verwendung auf die *Chicago School* zurückgeführt.

Seminar für Fürsorgewesen in Frankfurt. Wie ihre schon vorgestellten Erzählungen gezeigt haben, war für sie aus der Retrospektive viel der ab 1968 populär werdenden Perspektiven schon früher verankert, sowohl familiär, als auch gestaltet durch die Bezüge zur Literatur der 1920er Jahre.
Sie beginnt mit ihren Gedanken zur Lektüre von Mollenhauers „Erziehung und Emanzipation" (1968):

> Da das war so: Ach das habe ich immer schon gedacht, nicht unbedingt lesen können, aber es (.) hat mir Dinge eröffnet, die nicht (.) ein ganz neues Denken nötig machten, sondern eine Eröffnung: Ach so darf man denken. […] Insofern war das wie so ein Stück (.) Befreiung auch des eigenen Denkens. Mollenhauer hat ja dann auch hier in Frankfurt (.) das alles was dann 68 ausmachte im Grunde schon mitgebracht, durch seine Schriften, durch sei Denken und hat hier sehr stark den Labeling Approach (.) eingeführt.
>
> (Transkript Kallert 2018)

Aus ihrer Perspektive kam mit Mollenhauer das, was für sie vorher vielleicht noch ein diffuses Gerüst war und als noch nicht ‚salonfähig' im Wissenschaftsraum gesehen wurde, in ihr akademisches Umfeld. Mit der Formulierung ‚Befreiung des eigenen Denkens' kennzeichnet sie deutlich, dass Mollenhauer aus ihrer retrospektiven Wahrnehmung für sie nicht neue theoretische Perspektiven eröffnete, sondern diese eher konkretisierte und im akademischen Diskurs als sagbar etablierte. Zudem beschreibt sie Mollenhauer nicht als von dem, was sie ‚68' nennt, beeinflusst, sondern auch dieser brachte das, was ‚68' ausmachte, schon mit. Somit knüpft diese Erzählung an die zu Beginn des Kapitels angeführten Passagen aus den biographischen Erzählungen an, die gegen eine Perspektive sprechen, die eine plötzliche Wende des Denkens oder einen plötzlichen Perspektivwechsel konstatieren. Auch das Phänomen ‚68' als Ganzes wird hier als ein vielschichtiges aufgegriffen, welches sich über einen längeren Zeitraum, der vor dem Jahr 1968 lag, erstreckte.
Michael-Sebastian Honig, der schon an der Universität Frankfurt bei Mollenhauer studierte und dann mit diesem nach Göttingen wechselte, bezieht sich in einer Passage, die das Arbeitsumfeld von Mollenhauer beschreibt, auf den *Labeling Approach*. Anders als Kallert rückt er jedoch nicht Mollenhauer als Protagonisten in den Fokus, sondern betont die Rolle einer anderen zentralen Figur.
Er bezieht sich auf Grabenkämpfe zwischen Theorie und Praxis im wissenschaftlichen Umfeld von Mollenhauer und hebt dann besonders das hervor, was nach ihm im Schatten dieser ‚Kämpfe' stattfand:

> Wenn ich mir also angucke wie Wolfgang Keckeisen zum Beispiel damals die ganzen kriminologischen Fragen aufgegriffen hat und die Fragen der Jugendstrafe aufgefangen hat, das war sowas von praxisrelevant und sowas von theorieorientiert zugleich, das war einfach brillant, wie der das machte. Der hat Sachen geschrieben, „Die gesellschaftliche Definition abweichenden Verhaltens", dieser Juventa-Band, das ist nach wie vor ein Standardwerk.
>
> (Transkript Honig 2017)

So räumt er Wolfgang Keckeisen mit seiner Publikation „Die gesellschaftliche Definition abweichenden Verhaltens: Perspektiven u. Grenzen d. labeling approach" einen Stellenwert ein, der dem eines Klassikers entspricht. Darüber hinaus betont Michael-Sebastian Honig ein spezifisches Verhältnis von Theorie und Praxis. Er bezeichnet Keckeisens Beschäftigung mit dem *Labeling Approach* als ‚praxisrelevant' und ‚theorieorientiert'. Hiermit knüpft seine Aussage auch an das an, was aus soziologischer, politiktheoretischer und historischer Perspektive immer wieder als etwas Besonderes der 1968er Bewegung betont wird (vgl. Kapitel 2 zum Forschungsstand).

Er beschreibt das besondere Verhältnis zwischen Theorie und Praxis als ‚brillant' und fügt sich damit in eine Perspektive ein, die genau dieses Streben nach einer neuen Relation von Theorie und Praxis um 1968 betont.

Wirft man einen Blick in Wolfgang Keckeisens Arbeit zum *Labeling Approach*, gibt schon der erste einleitende Absatz Aufschluss darüber, warum gerade diese Arbeit als relevant, vor allem für einen engen Theorie-Praxis Bezug, angesehen wird. Hier heißt es:

> „Sozialpädagogik als Wissenschaft ist seit je her durch einen eminent praktischen Impetus bestimmt. Ist das geheime Ideal des wahren Pädagogen, Erziehung als lebenslänglichen Prozeß zu organisieren, und sieht er sich darum ‚im Grunde' überall gebraucht, so entspricht dem eine praxisorientierte Wissenschaft, die anzugeben vermag, wo pädagogische Intervention vorrangig vonnöten ist, und die bestimmt, welche Mittel und Strategien den ins Auge gefaßten Erfolg wo nicht garantieren, so doch wahrscheinlich machen." (Keckeisen 1974, S. 9)

Keckeisen vereint in diesem Zitat zum einen den im Zeitgeist verankerten Anspruch mit sozialpädagogischer Praxis Veränderung zu erzielen und zum anderen die Vorstellung einer Wissenschaft, die sich direkt auf die Praxis bezieht.

Noch weiter wird diese Perspektive zugespitzt durch Kunstreich, der auch äußert, dass nach ihm Wolfgang Keckeisen die ‚seiner Ansicht beste Arbeit über *Labeling Approach*' geschrieben habe. Als er im letzten Teil des Interviews gefragt wird, ob er sich noch erinnere, was er während seines Studium gelesen hat, antwortet er lachend:

> Wir machten da einen Joke draus. Sozusagen der innere Kreis vom SPZ[74] von meinem Freundeskreis. Das Alte Testament sind die Marx-Engels Werke, Neue Testament ist Watzlawick ‚Menschliche Kommunikation' und Dreitzel ‚Das Leiden an der Gesellschaft' und gesellschaftliches Leiden heute gar nicht mehr so bekannt, aber das waren damals sozusagen die heißen Renner (…) und alles was danach kommt sind die Apokryphen. […] Also Foucault und andere Leute kamen erst später, die habe ich also im Studium noch gar nicht zur Kenntnis genommen. Und dann kamen der Labeling Ansatz, vor allen Dinge eben Wolfgang Keckeisen.
>
> (Transkript Honig 2017)

Die Nennung des *Labeling Approachs* – und hier dezidiert auch Wolfgang Keckeisens – direkt nach den für ihn definierten Klassikern der damaligen Diskussion zeigt deutlich den subjektiv hohen Stellenwert des Ansatzes.

Gleichzeitig wird den Theoriefiguren der Stellenwert einer Religion zugeschrieben, was erneut deutlich macht, dass Theorien auch jenseits einer akademischen Beschäftigung ihren Gültigkeitsanspruch fanden. Sie wurden überspitzt formuliert als ein Lebensinhalt und eine Deutung für das gesamte Weltgeschehen, sowohl im privaten wie auch im öffentlichen Raum herangezogen. Es zeigt sich hier ein Bezug der Theorie zur gesellschaftlichen Gesamtpraxis, der noch einmal die engen Bezüge stärkt und die subjektive Relevanz der Kopplung von Theorie und Praxis der Bewegung betont.

So hat sich an diesen Materialsequenzen zum einen gezeigt, dass sich der *Labeling Approach* in bestehende theoretische und praktische Denkmuster integrieren ließ und dass er nicht erst eine neue Perspektive auf Delinquenz eröffnete. Es ließen sich anhand des Materials unterschiedliche Entstehungszusammenhänge identifizieren, jedoch konnten die motivationalen Bestrebungen, die dazu führten den neuen Ansatz aufzunehmen, als ähnlich gelagert ausgewiesen werden. Zum anderen ließ sich zeigen, welche Bedeutung der *Labeling Approach* nicht nur für die theoretischen Auseinandersetzungen, sondern welche praktische Relevanz die neue Perspektive auf

74 Sozialpädagogisches Zusatzstudium.

abweichendes Verhalten auch vor allem auf die Arbeit mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen hatte. Zudem wurden die diskursiven Verschränkungen des theoretischen und praktischen Diskursraums aufgezeigt und nachgezeichnet, wie sich die Bewertungszusammenhänge auch am gesellschaftspolitischen Diskurs orientierten und so von einer Form der Wissenstransformation zwischen verschiedenen Denkkollektiven ausgegangen werden kann.

7.2.3 Zusammenfassung – Der *Labeling Approach* heute

Die Analysen der biographischen Erzählungen zeigten, dass sich schon bevor ein tatsächliches Wissen über diesen in Westdeutschland Fuß fasste, „[…] Entwicklungsanlagen eines Wissens in der Vergangenheit […]" (Fleck [1935]/2015, S. 54) identifizieren lassen, die man als Präideen bezeichnen kann (vgl. Fleck [1935]/2015, S. 54). Diese bildeten die Ausgangslage für die Entstehung und Verbreitung neuer Diskurspositionen über abweichendes Verhalten. Eindrücklich dargestellt werden konnten auch die unterschiedlichen Erkenntnis- und Bewertungszusammenhänge über Bezüge zum symbolischen Interaktionismus als theoretische Ebene, aber auch zu den politischen und pädagogischen Diskussionen auf handlungspraktischer Ebene. Auch die Ebene der Interaktion zwischen unterschiedlichen Akteur*innen konnte anhand der biographischen Erzählungen nachgezeichnet werden.

Will man die Wissenszirkulation und Wissenstransformation untersuchen, wie es in dieser Arbeit angelegt ist, ist eine Betrachtung des gegenwärtigen Fachdiskurses und seine Thematisierungsweisen des *Labeling Approachs* notwendig. Diese soll im Folgenden untergliedert in die Subdisziplinen Sozialpädagogik und Schule vorgestellt werden. Da es sich beim *Labeling Approach* anders als bei den anderen Themensträngen um einen eindeutigen Begriff handelt, unter dem zwar verschiedene Wissensfragmente subsumiert sind, der sich jedoch trotzdem besser eingrenzen und nachverfolgen lässt, kann an dieser Stelle die Präsenz im aktuellen wissenschaftlichen Diskurs etwas präziser erfolgen und wird somit auch umfangreicher ausfallen als in anderen Teilkapiteln.

Labeling Approach in der Sozialpädagogik

Wie die Rezeptionsgeschichte und auch die Passagen aus den biographischen Erzählungen zeigten, hat sich der *Labeling Approach* in der Erziehungswissenschaft zunächst in sozialpädagogischen Diskursräumen und Denkkollektiven etabliert.

Da im Vergleich zur Schulpädagogik das Vorkommen hier deutlich breiter gestreut ist, soll nur in einigen Beispielen auf Kontexte eingegangen werden, in denen der *Labeling Approach* aufgegriffen beziehungsweise herangezogen wird, um an diesen die Relevanz für den Diskussionsraum aufzuzeigen.

Auffällig ist, dass sich kaum eine Ausweitung über den Bereich der Delinquenz auf den Bereich der Devianz verzeichnen lässt. Das klassische Feld, in dem sich auf den *Labeling Approach* bezogen wird, bleibt das Feld der Straffälligkeit und hier vor allem das der Jugenddelinquenz. Ausnahme stellt der Bereich des Schulabsentismus dar, wobei dieser auch als eine Schnittstelle zwischen Sozialer Arbeit und Schulpädagogik betrachtet werden muss. Michael Wagner formuliert hierzu im 2009 herausgegebenen Band „Schulabsentismus und Dropout":

> „Im Fall der Schulverweigerung würde sich die primäre Devianz in einem einmaligen Schulschwänzen ausdrücken. Folge davon wäre eine Stigmatisierung des Schülers als „Schulschwänzer. […] Durch Etikettierung und die positive Bestätigung des Schulschwänzens durch Peers entsteht ein Teufelskreis, und nur eine sehr frühzeitige (nicht stigmatisierende) Intervention, die eben schon bei marginalen Schulversäumnissen und einem bedeutsamen Leistungsabfall der Schüler ansetzt, kann ihn unterbrechen und vermeiden." (Wagner 2009, S. 130 f.)

Hier wird zum einen die klassische von Edwin M. Lehnert vorgenommene Unterscheidung zwischen primärer und sekundärer Devianz übernommen, zudem wird ein Kontext thematisiert, der sich nicht (zumindest nicht für die Schüler*innen) in ein strafrechtlich relevantes Spektrum einordnen lässt.

Beispiele für klassische Publikationen unter Bezugnahme des *Labeling Approach* sind von Richard Utz 2006 im Band Kriminologie für die Soziale Arbeit unter dem Titel „Soziologische Theorien abweichenden Verhaltens und Rechtsextremismus – *Labeling Approach* und Anomie-Theorie" zu finden oder auch die Publikation „Kriminelle Kinder" von Grit Schäfer, die versucht in ihrer Studie den Ursachen, Anlässen und Auswegen für Kinderdelinquenz nachzugehen. Neben anderen Ansätzen referiert sie einleitend auch die Vor- und Nachteile des *Labeling Approachs*. Sie kritisiert, dass primäre Delinquenz – das einmalige straffällig werden und dessen Ursachen – im Ansatz nicht erklärt wird (vgl. Schäfer 2007, S. 13). Positiv hebt sie jedoch hervor, dass wenn der Ansatz weiter ausgelegt wird

> „[…] durchaus denkbar [sei], dass auf ein Kind, das aus einem negativen sozialen Umfeld kommt, die Etikettierung „abweichend" automatisch übertragen und ihm deshalb von Erziehern, Lehrern oder anderen Kindern mit Vorurteilen begegnet wird. In diesem Fall könnte also die vorzeitige Etikettierung durchaus die Ursache für die primäre Delinquenz sein." (Schäfer 2007, S. 13)

Dass genau dies bei ausführlicher Beschäftigung mit dem *Labeling Approach* schon in diesem angelegt ist und als selbstverständlich wahrgenommen wird, lässt die Autorin dabei außer Acht. Die normative Formulierung „negatives soziales Umfeld" zeigt zudem, dass hier nur eine oberflächliche Beschäftigung mit der konstruktivistischen Theorie, die dem *Labeling Approach* zugrunde liegt, stattgefunden hat. Dieser wird somit nur als mögliches Erklärungsmuster neben anderen herangezogen und nicht aus einer gesellschaftskritischen Perspektive bewusst für die Analysen von Devianz verwendet. Diese oberflächliche Thematisierungsweise zeigt ein eher untypisches Beispiel, wird der *Labeling Approach* doch zumeist in Kontexten herangezogen, die ein gesellschaftskritisches Paradigma bedienen und somit ein eher konstruktivistisch orientiertes Bild auf Gesellschaft und Individuum voraussetzen.

Eine besonders enge Verknüpfung zu den ersten sozialpädagogischen Thematisierungsweisen des *Labeling Approachs* und aktuellen Auseinandersetzungen zeigen sich im Juventa-Band „Kritische Kriminologie und Soziale Arbeit. Impulse für professionelles Selbstverständnis und kritisch-reflexive Handlungskompetenz", herausgegeben von Roland Anhorn und Frank Bettinger.

Sie beschreiben wissenschaftliches Wissen als unabdingbare Grundlage für eine reflexive, emanzipierte und kritische Soziale Arbeit (vgl. Anhorn & Bettinger 2002, S. 12) und wollen mit ihrem Band „[…] unter Zuhilfenahme des von kritischen Kriminologen und Kriminologinnen produzierte Wissens den einen oder die andere Leserin und somit sozialarbeiterische und sozialpädagogische Praxis […]" (Anhorn & Bettinger 2002, S. 20) verunsichern. Sie streben an die gesellschaftliche Hegemonie der Problemwahrnehmung ins Wanken zu bringen und formulieren dazu bezogen auf das Theorie- Praxis Verhältnis in der Sozialen Arbeit:

> „[…] so sehr die Relevanz wissenschaftlichen Wissens für eine Analyse und Kritik herrschender gesellschaftlicher Diskurse und Strukturen unbezweifelbar ist, können diese Wissensbestände doch auch unmittelbare Bedeutung für „die" Soziale Arbeit als in den konkreten Praxen erlangen, und zwar eben nicht […] durch eine „Umsetzung" in sozialarbeiterisches/sozialpädagogisches Handeln, sondern in Form einer Reflexionskompetenz als fundierte, fachlich legitimierbare Grundlage […]" (Anhorn & Bettinger 2002, S. 24).

So gleicht dieser Band nicht nur in den behandelten Themenkomplexen wie Geschlecht, Gemeinwesen, Drogen, Armut und Widerspruch gegen Gefängnisse den auch in den 1970er

Jahren im Vordergrund stehenden Themen, sondern auch der Anspruch dieser engen Verknüpfung von theoretischer Gesellschaftskritik und Veränderung der Praxis, der schon prominent in der Einleitung formuliert wird, knüpft an damalige Diskurse im Kontext des *Labeling Approachs* an. Auch wenn dieser Band in seiner deutlichen Nähe zu den Ausgangsdiskursen eher eine Ausnahme darstellt, hat es der *Labeling Approach* geschafft in der Regel in der Sozialen Arbeit neben anderen deviantes oder delinquentes Verhalten erklärenden Ansätzen mitaufgenommen zu werden. So wird beispielsweise auch im Lehrbuch „Soziale Arbeit mit Straffälligen", herausgegeben von Gabriele Kawamura-Reindl und Sabine Schneider, in einem Exkurs zu Erklärungsansätzen von Kriminalität auf eine Textsammlung von Fritz Sack aus dem Jahr 2014 Bezug genommen und fast sämtliche Wörterbücher der Sozialen Arbeit oder Sozialpädagogik führen den Ansatz, wenn nicht als eigenes Stichwort, zumindest in einem Verweis auf das Kapitel zu „Abweichendem Verhalten" oder „Delinquenz" oder „Devianz".
Im Kontext und Kreisen der sich als kritisch verstehenden Sozialen Arbeit wird dieser mehr aus Überzeugung als erklärendes Paradigma verwendet und ätiologische Ansätze treten als Deutungsmuster fast gänzlich in den Hintergrund. Hiermit ist eine Kontinuität zu erkennen, die sich auch personell in den Publikationen der Sozialen Arbeit zeigt: Vielen der Autor*innen wie Fritz Sack oder Joachim Kersten kommen aus der kritischen Kriminalsoziologie der 1970er und 1980er Jahre, Lydia Seus ist für ihre Beiträge zur Feministischen Kriminologie bekannt und Lothar Böhnisch steht für seine kritische Perspektive auf Jugendforschung und wie aus dem hier vorliegenden Interviewmaterial hervorging lehnte er aus Solidarität mit dem vom Berufsverbot betroffenen Manfred Kappeler in Berlin die Berufung auf eine Professur ab, was ihn deutlich in eine Nähe des kritischen Milieus rückt.[75]
Der *Labeling Approach* gilt somit innerhalb der Sozialen Arbeit als ein anerkannter Erklärungsansatz für deviantes Verhalten und taucht neben anderen Ansätzen in der Auseinandersetzung mit Kriminalität häufig auf, wird jedoch immer noch weitestgehend in den sich einem kritischen Spektrum der Sozialen Arbeit zuordnenden Kreisen verwendet.

Labeling Approach im Schulkontext

Schon seit den 1970er Jahren wurde der *Labeling Approach* herangezogen um abweichendes Verhalten im System Schule zu erklären und gesellschaftlich zu kontextualisieren. Dies geschah jedoch nicht flächendeckend, Erklärungsansätze, die individualisierenden Erklärungsmustern wie der Anomietheorie folgten, waren noch weit verbreitet. So ist eine Arbeit des späteren stellvertretenden Schulamtsleiters Herbert Glötzl hier besonders zu betonen. Er beanspruchte mit seiner Arbeit von eben diesen individualisierenden Erklärungsmustern abzukommen und die gesellschaftliche Verantwortung für abweichendes Verhalten im Schulkontext zu betonen (vgl. Glötzl 1976, S. 11). Im Zentrum der Arbeit, in der unter anderem Zeugnisse, Akten und Schülergutachten analysiert wurden, stand

75 Ausschnitt Transkript Kappeler (2017):

> Und was sich dann da eröffnete, das gab es alles noch nicht (lachend). Also, (.) aber (.) wie gesagt also (.) ich bin in diesem Berufungsverfahren auf dem ersten Platz der Liste gekommen, auf den zweiten Platz kam Thomas Olk und auf den dritten Platz, (.) ich weiß nicht mehr genau, ich glaub der Uwe Sielert oder
>
> *Interviewerin*: Mhm (bejahend)
>
> (.) Die Liste wurde eingereicht und (.) der wissenschaftliche Senat (.) hat zurückgeschrieben, (.) den berufen wir nicht, der hat von unserer SPD Vorgängerregierung Berufsverbot bekommen, dafür gibt es keinen Anlass für uns also den hier zum Universitätsprofessor zu machen, wir nehmen den zweiten, Lothar Bönisch. Als Lothar das mitgekriegt, hat der natürlich mitgekriegt, hat der gesagt, dafür stehe ich nicht zur Verfügung, für so ein Spiel, ich ziehe meine Bewerbung zurück.

> „[…] die Konstitution sozialer Realität in der Volksschule durch Definitions- und Zuschreibungsprozesse von Lehrern und Schülern, die dann einsetzen, wenn ihre formellen und informellen Hintergrunderwartungen durch bestimmte Schülerverhaltensweisen und Leistungen verletzte werden, die sie als Abweichung von ihren Erwartungsmaßstäben interpretieren und darauf reagieren." (Glötzl 1976, S. 310)

Glötzl kam dabei zu dem Ergebnis, dass der *Labeling Approach* gut geeignet sei für die Analyse dieses schulischen abweichenden Verhaltens, da er „[…] seinen Schwerpunkt auf mikrosoziologisch zu analysierende Interaktions- und Definitionsprozesse und der dadurch konstituierten sozialen Wirklichkeit legt […]" (Glötzl 1976, S. 311).
Als zentralen Befund kennzeichnete er:

> „Kinder, die aufgrund ihrer unterschichtspezifischen Sozialisation mit eigenen Alltagswissensbeständen, Interaktions- und Denkstrategien den mittelschichtspezifischen Zielsetzungen, Leitprinzipien, Erwartungen der Schulen nicht nachkommen können, laufen viel eher Gefahr, von den mittelschicht-orientierten Lehrern als leistungsschwach, faul, dumm, unbegabt oder bei Verletzung der Verhaltenserwartung als störend, verhaltensgestört, abweichend, asozial definiert zu werden als Kinder der Mittel- und Oberschichten, die zudem auch über erheblich mehr Möglichkeiten zur Widerlegung gesetzter Lehreretikette verfügen." (Glötzl 1976, S. 312)

Glötzl nutzt somit den *Labeling Approach* um schichtspezifische soziale Chancenungleichheit aufzuzeigen und verstehbar zu machen.
An diese Erklärungsmuster schließt auch Herbert Wagner im Jahr 1994 an und geht sogar noch weiter, indem er von „als behindert etikettierten" (Wagner 1994, S. 405) Schüler*innen spricht. Dass der *Labeling Approach* jedoch noch nicht als die gängige Form des Deutungsmusters gilt, zeigen seine einleitenden Worte, denn er schreibt:

> „Zugegeben, auf den ersten Blick erscheint dieser in der Soziologie als labeling approach bekannte Theorieansatz (vgl. Bolte u. Hradil 1984) befremdend, führt er doch von der bisherigen, weitverbreiteten Sichtweise weg, Behinderung nur als individuell nicht abzuändernden, hinnehmbaren mitleiderregenden „Schicksalsschlag" zu begreifen." (Wagner 1994, S. 406)

Er kennzeichnet den Ansatz als für die Leser*innen „befremdend" und formuliert, dass dieser von der weitverbreiteten Sichtweise von Behinderung als gesetzte Kategorie abweicht. Er erweitert zudem die von Glötzl beschriebenen Wirkmechanismen des Kontexts Schule auf gesamtgesellschaftliche Prozesse und nennt die Sozialberichtserstattung ein Element der herrschaftsorientierten Sozialkontrolle (vgl. Wagner 1994, S. 415). Darüber hinaus nimmt er generative Aspekte in den Blick und beschreibt mit dem Begriff der ‚Bildungstraditionen' eine sogenannte ‚Vererbung von Lernbehinderung', die dann entstehe, wenn soziale Mechanismen generationsübergreifend konstant bestehen bleiben (vgl. Wagner 1994, S. 408).
Der Sonderpädagoge Gerhard Klein, der den Diskurs um Begriffsfindungen im Kontext von ‚Lernbehinderung' reflektiert, fasst im Jahr 1999 in einem Artikel mit dem Titel „Die Schüler der Förderschule (Schule für Lernbehinderte) in der Wahrnehmung der Sonderpädagogik" die neue Perspektive, die in der Sonderpädagogik entstand, noch einmal zusammen. Er merkt dezidiert an, dass sich seit den 1970er Jahren ein neues Deutungsmuster etablierte. Er formuliert:

> „Mit dem Aufkommen der Stigmatheorie wurde der Aspekt der Etikettierung in der Beschreibung behinderter Schüler herausgehoben der bis dahin zwar auch gesehen aber wenig beachtet und eher verdrängt worden war. Schüler mit Lernbehinderung wurden unter dem Etikettierungsansatz als die Stigmatisierten par exelance beschrieben und Lernbehinderung wurde als eine Funktion negativer Zuschreibung gesehen." (Klein 1999, S. 6)

Im aktuellen Diskurs um Inklusion findet sich kaum eine explizite Erwähnung des *Labeling Approachs* als theoretische Figur, dennoch ist deutlich zu sehen, dass sich der Begriff der Etikettierung fest im wissenschaftlichen Diskurs verankert hat.
Aufzeigen, wie dieser für ein vorherrschendes kritisches Verständnis von Inklusion fruchtbar gemacht werden kann, lässt sich gut am Beispiel des Artikels „Das Förderungs-Stigmatisierungs-Dilemma. Oder Der Effekt diagnostischer Kategorien auf die Wahrnehmung durch Lehrkräfte" von Mai-Ahn Boger und Annette Textor aus dem Jahr 2016. Sie fragen danach, welche Effekte diagnostische Kategorien auf die Wahrnehmung der Diagnostizierten durch Lehrkräfte haben (vgl. Boger & Textor 2016, S. 79). Der Beitrag

> „[…] versucht abzuwägen, zwischen der Notwendigkeit diagnostischer Labels bzw. Etiketten einerseits und einer kritischen Reflexion des dadurch entstehenden Stigmatisierungsrisikos andererseits." (Boger & Textor 2016, S. 79).

Hierbei führen sie einleitend in die Grundzüge des *Labeling Approachs* ein und koppeln diesen dann theoretisch mit Ableismus, der eine grundlegende Kritik an einer meritokratisch aufgebauten Gesellschaft übt. Reflektiert wird hierbei abschließend auch als Resultation einer kleinen empirischen Teststudie, dass eine Form der Etikettierung oder auch des Labelings durchaus kritisch gesehen werden muss, dass aber

> „[…] der momentan geläufige Begriff der „Dekategorisierung" eine eher unglückliche Bezeichnung, [sei] da es gerade nicht um ein pauschales Weglassen von Kategorien geht, sondern um einen pädagogisch reflektierten Einsatz selbiger, der sich von stigmatisierenden und fachlich unbrauchbaren Kategorien distanziert." (Boger & Textor 2016, S. 96)

So wird der *Labeling Approach*, der auch in einer konstruktivistischen Radikalität des kompletten Weglassens von zuschreibenden Kategorien verstanden werden kann, kritisch hinterfragt. Die Autorinnen bleiben jedoch auch einer stigmatisierungskritischen Perspektive treu und kommen zu dem Schluss:

> „Eine Diagnose ist nur dann sinnvoll, wenn ihr Erklärungswert für das Verstehen des vorliegenden Falles und ihre Brauchbarkeit für konkrete Förderplanung größer ist als der durch sie riskierte Stigmaschaden." (Boger & Textor 2016, S. 95)

So zeigt dieser Beitrag von Boger und Textor auf, inwiefern der *Labeling Approach* zum einen noch brauchbar ist um Zuschreibungsprozesse kritisch zu hinterfragen, zum anderen aber auch in einem erweiternden anknüpfenden Denken trotzdem vereinbar ist mit den Vorteilen einer Diagnose, nämlich dann, wenn diese eben die negative Seite der Stigmatisierung überwiegen.
Zusammenfassend scheint der *Labeling Approach*, gerade vor dem Hintergrund der Ergebnisse der neuen PISA-Studie, in der abermals die massive Bedeutung von Herkunftsaspekten betont wird[76] (vgl. OECD 2019), sowie zum einen für den Bereich der Analysen von Chancenungleichheit und zum anderen auch für das Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma immer noch eine wissenschaftliche Bedeutung zu haben, die im Kontext der intensiv geführten Debatten in der Schulpädagogik auch noch weiter anwachsen könnte.

76 „Chancengerechtigkeit bleibt eine der Herausforderungen für das deutsche Bildungssystem. So hat sich in Deutschland seit der letzten PISA-Studie mit Leseschwerpunkt (2009) beim Leseverständnis die Abhängigkeit der Leistung von der Herkunft noch verstärkt." (OECD 2019)

Zusammenfassung zum *Labeling Approach*

Die Verwendung des Ansatzes für Kontexte der Straffälligkeit kann als eine deutliche Kontinuität betrachtet werden. In seinen Ursprüngen wurde der Ansatz – insbesondere in den USA – zur Erklärung der wachsenden Zahlen von jugendlichen Straftäter*innen verwendet. Erst über das Bedürfnis heraus, Straffälligkeit nicht aus einem rein über Sanktionen gedachten System heraus anzugehen, erreichte der Ansatz überhaupt eine pädagogische Relevanz. In Deutschland etablierte er sich vor allem über den Kontext der Heimkritik, wurde der Verweis in Heime jedoch aus einer Betroffenenperspektive auch deutlich als eine Sanktion verstanden.
Publikationen zur Heimerziehung fehlen im Verlauf des wissenschaftlichen Diskurses, dies ist als Bruch zu verstehen – die Verwendung für einen Kontext der Schulpädagogik hingegen stellt eher ein Novum im Vergleich zu den frühen Adaptionen in die Pädagogik dar.
Eine kursorische Analyse von Fachlexika zeigt – fast gegen die Erwartungshaltung – dass der Begriff mehrheitlich in den gängigen Lexika immer noch zu finden ist. Und das nicht nur als ‚Überbleibsel' aus den 1980er Jahren, sondern auch in den Nachschlagewerken, die ihre erste Auflage erst in den 1990er Jahren oder wie das KLE nach 2000 publizierten. Zudem ist bemerkenswert, dass es nicht zu einer Historisierung kommt: In den meisten Fällen wird der *Labeling Approach* ohne große kritische Einbettung als bestehendes Konzept dargestellt, dessen Gültigkeitsanspruch nicht in Frage gestellt wird. Nur wenige der Beiträge beginnen mit einer geschichtlichen Einordnung des Konzeptes oder begnügen sich teilweise nur mit dem knappen Verweis auf die Ursprünge im symbolischen Interaktionismus.
So leitet Tilmann Lantz in der vollüberarbeiteten 8. Auflage des „Fachlexikons Soziale Arbeit" ein mit

> „Labeling Approach (Etikettierungs-, Definitionsansatz) ist eine seit den 1930er Jahren in den USA diskutierte Perspektive in der Kriminologie, die Deutschland in den 1970er Jahren prominent wurde […]." (Lantz 2017, S. 543)

In der 4. Auflage des von Franz Stimmer herausgegebenen „Lexikons der Sozialpädagogik und der Sozialarbeit" von 2000 heißt es, der *Labeling Approach* sei ein „[…] maßgeblich auf der Grundlage der symbolischen Interaktion entwickelter Ansatz […]". (S. 407) Die Mehrzahl der anderen Lexika verzichtet jedoch gänzlich auf eine historische Einbettung und leitet beispielsweise ein mit „Die These, dass die Tat durch gesellschaftliche Übereinkunft erst zum Verbrechen wird […]" (van den Boogaart 2017, S. 45) oder

> „Sozialpsychologische Theorie, nach der ein auffälliges Verhalten im Wesentlichen durch die Reaktionen der anderen ausgeprägt, stabilisiert und schließlich auch vom Betroffenen erlebt wird." (Schaub & Zehnke 1995, S. 219)

Die Art und Weise dieses Aufgreifens des Begriffs in den gängigen Nachschlagewerken lässt sich als deutliches Indiz für die Verankerung des *Labeling Approachs* als angesehenes Konzept in der Erziehungswissenschaft interpretieren. Die in dieser Arbeit in den Blick genommenen Denkkollektive des kritisch-alternativen pädagogischen Milieus sowie der wissenschaftlichen Pädagogik können dabei als Zirkulations- sowie Transformationsmedium eines Wissensbewegungsprozesses eingeordnet werden.
Der *Labeling Approach* steht somit exemplarisch zum einen für ein Konzept, dass in den 1970er im kritischen Klima der Studierendenbewegung und der Reformbemühungen aufkam, beziehungsweise eine Perspektive die einen Namen fand, und zum anderen auch dafür, dass sich Denkstile nur etablieren können, weil es für sie einen bestimmten gesellschaftlichen oder auch wissenschaftlichen Nährboden gibt.

Der These von Lothar Böhnisch, welche einleitend angeführt wurde bei der Erläuterung der Geschichte des *Labeling Approachs*:

> „Diese Erkenntnis, dass Kriminalität, Delinquenz und abweichendes Verhalten letztlich Ergebnisse von Zuschreibungsprozessen sind, verdanken wir der Theorie des Labeling Approachs." (Böhnisch 2018, S. 29)

muss deutlich widersprochen werden. Die biographischen Ausschnitte aus den Interviews mit Kallert und Kunstreich haben aufgezeigt – zumindest, wenn man ihren retrospektiven Einschätzungen folgen mag –, dass Ideen von der gesellschaftlichen Konstruktion abweichenden Verhaltens schon vor dem *Labeling Approach* vorhanden waren und dieser dann nur letztendlich ausformuliert einen Erklärungsansatz darbot, der sich auch innerhalb von wissenschaftlichen Denkkollektiven manifestieren konnte.
Darüber hinaus konnte gezeigt werden, wie der Ansatz durch seine Adaption in den pädagogischen Bereich eine Erweiterung auch auf der Ebene der Bedeutungs- und Bewertungszusammenhänge erfuhr: Die Interviewpartner*innen beziehen sich in keinem Fall nur auf strafrechtlich relevante Bereiche, sondern der Begriff der Abweichung wurde auf den gesellschaftlichen Kontext der ungeschriebenen Gesetze, der Normen und Werte, ausgedehnt und scheint sich bis hin zu abweichendem Verhalten in Schule noch weiter ausgedehnt zu haben.
Das gesellschaftspolitische Klima der auslaufenden 1960er und beginnenden 1970er Jahre, was sich auch durch ein Einsetzen für die Belange von Minderheiten und Randgruppen auszeichnete, gab schließlich auch die Möglichkeit für die Verbreitung und Etablierung des Ansatzes.
So kann an diesem Beispiel deutlich gezeigt werden, dass sich Theorien – vor allem für ein gesellschaftlich so an Institutionen gekoppeltes Praxisfeld wie das der Sozialen Arbeit oder das Handlungsfeld Schule – nicht in einem luftleeren Raum entwickeln, sondern immer eng an die bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse geknüpft sind. Theorien, die sich gegen ein in der Praxis vorherrschendes Verständnis wenden, werden nur schwer Karriere machen können, beziehungsweise spätestens auf performativer Ebene jenseits des wissenschaftlichen Diskursraumen an ihre Grenzen stoßen.
Der *Labeling Approach* dient im aktuellen wissenschaftlichen Diskurs immer noch als eine Bezugsfigur. Auch wenn er vor allem im Kontext der Diskussionen um Inklusion häufig keine explizite Erwähnung findet, baut beispielsweise die hochaktuelle Diskussion um das Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma auf Perspektiven des *Labeling Approachs* auf, beziehungsweise knüpft an diese an.

7.3 Entdeckung von Migration und kulturellem Austausch als pädagogisches Thema – Von der Arbeit mit Gastarbeiter*innen zu inklusiven Konzepten

7.3.1 Kontext

Der Beginn der Beschäftigung mit Migration in der Erziehungswissenschaft wird meist auf Anfang der 1960er Jahre und ausgelöst durch die Zuwanderung von sogenannten ‚Gastarbeitern' und zunehmend auch ihren Familien datiert (vgl. Apitzsch 200, S. 286; Mecheril & Polat 2019, S. 47) und ist somit auch in das Aufkeimen der hier im Kapitel schon beschriebenen generellen Debatten um soziale Teilhabe einzuordnen.[77] Gezeigt werden soll in diesem Kapitel die Verschränkung der Diskurse der wissenschaftlichen, der praktischen und der politischen Beschäftigung.

77 Die ‚lange Vergangenheit' von Formen der Migrationspädagogik reicht bis in die Anfänge der nationalen Bildung zurück (vgl. Krüger-Potratz 2005, S. 27). Schon seit der Schaffung der Staatsangehörigkeit sind Spuren der Problematisierung einer Schule für Kinder des ‚eigenen' Landes zu finden (vgl. ebd., S. 65). Die Konzentration auf die 1960er Jahre als Beginn erfolgt insbesondere, da die wissenschaftliche Pädagogik erst zu diesem Zeitpunkt in der Breite auf Migration als Thema reagierte und somit die ‚sichtbare' Geschichte der interkulturellen Pädagogik erst dann begann (vgl. ebd., S. 55).

Wird im wissenschaftlichen Diskurs die historische Entwicklung der Migrationsforschung beschrieben, wird meist von einem Phasenmodell ausgegangen (vgl. Eigenmann 2018, S. 99). Das hier häufig auch in den klassischen pädagogischen Studiengängen verwendete, aber auch in der Forschung immer wieder aufgegriffene Modell ist das Phasenmodell von Wolfgang Nieke. Nieke teilt die Auseinandersetzung mit Migration als pädagogisches Thema in sechs aufeinanderfolgende Phasen ein (vgl. Nieke 2008, S. 13 ff.). Diesem folgend kennzeichnet die erste Phase den Begriff der ‚Ausländerpädagogik', welche hauptsächlich als Nothilfe begann. Zu Beginn der 1980er Jahre wurde vermehrt Kritik an diesem Begriff geäußert, bis dieser dann durch den Begriff der interkulturellen Pädagogik abgelöst wurde. Inhaltlich wird hier meist der Ausländerpädagogik eine eher das Defizitäre im Blick habende Perspektive unterstellt, wobei die interkulturelle Pädagogik mehr auf die Herkunftskultur der Einwanderung fokussierte (vgl. Apitzsch 2000, S. 288). Nach Nieke sind die Phase der Kritik und die daraus resultierende Konsequenz einer neuen Schwerpunktsetzung als zweite und dritte Phase zu verstehen (vgl. Nieke 2008, S. 14). Als nächste Phase ordnet Nieke die Phase der Erweiterung der Perspektive auf andere Minderheiten ein. In diese Phase ist unter anderem auch die Theorie von Annedore Prengel zur Pädagogik der Vielfalt von 1993 einzuordnen, in welcher sie Gemeinsamkeiten der interkulturellen, feministischen und integrativen Pädagogik herausstellt (vgl. Prengel [1993]/2019). Weiter geht Nieke von einer folgenden Phase aus, die von der Erkenntnis geprägt sei, dass das Zusammenleben in einer multikulturellen Gesellschaft erfordert, dass sich alle Mitglieder dieser Gemeinschaft damit auseinandersetzen und somit interkulturelle Bildung als Teil der Allgemeinbildung zu verankern sei (vgl. Nieke 2008, S. 20). Als letzte Phase kennzeichnet Nieke ein Phänomen, dass er als Neo-Assimilation betitelt und er auf die Terroranschläge des 11. Septembers zurückführt. Nach Nieke stehen seitdem alle Muslim*innen unter einem unbegründeten Generalverdacht und ein Mehr an Anpassung wird zunehmend wieder gefordert (vgl. Nieke 2008, S. 20).

Kann diese Einteilung in Phasen eventuell die historischen Diskurslinien um pädagogische Facetten der Debatten um Migration in einigen Punkten umreißen, birgt eine solche Einteilung jedoch immer auch Gefahren. So setzten nachträgliche Periodisierungen immer nachträgliche Einschnitte, die häufig zur Legitimation der aktuellen Phase dienen und eben auch aus dieser Perspektive rekonstruiert werden (vgl. Krüger-Pontratz 2005, S. 52). Ein entstehender Eindruck des etappenförmigen Fortschritts simuliert ‚einen Zeitpunkt null' sowie einen linearen Verlauf und eine Zuordnung von Denk- und Handlungsmustern zu einer jeweiligen Etappe (vgl. Krüger-Pontratz 2005, S. 43 ff.).

So werden Diskursräume und zugehörige Denkkollektive, die außerhalb des Mainstreams liegen, oft nicht berücksichtigt und die Fokussierung auf Phasen als Zustände verhindern, dass ein genauerer Blick auf Kontroversen und Diskussionsstränge geworfen wird, die zu einer wissenschaftlichen, politischen oder praktischen Neuakzentuierung führten. Insbesondere die Thematik der Migration betreffend wird davon ausgegangen, dass im hier fokussierten Zeitraum der der 1960er und 1970er Jahre bildungspolitische Diskussionen und Entscheidungen oft einem anderen Rhythmus folgen als die wissenschaftliche Diskussion und die Diskussionen der pädagogischen Praxis (vgl. Krüger-Pontratz 2005, S. 53). Diese Form der Ungleichzeitigkeit, welche durch eine Phasenabbildung nicht berücksichtigt wird, soll jedoch im Folgenden über die Denkkollektive und Denkstile insbesondere in den Blick genommen werden.

Eine fundierte und mit breitem Quellenmaterial untermauerte Kritik am Übergang von der bei Nieke als erste und zweite Phase gekennzeichneten Zeit liefert Philipp Eigenmann in seinem Artikel „Vom Aktivismus zur Professionalität – Voraussetzungen und Folgen der Institutionalisierung interkultureller Pädagogik in den 1980er-Jahren", der 2018 im Jahrbuch für Historische Bildungsforschung erschien. Hierbei nimmt er die schweizerischen pädagogischen Debatten um Migration in den 1960er bis 1980er Jahren in den Blick, zieht jedoch auch immer wieder Paralle-

len zu den westdeutschen Auseinandersetzungen. Er vertritt hierbei die These, dass sich die Kritik an der Ausländerpädagogik und die darauffolgende interkulturelle Pädagogik keinesfalls als Paradigmenwechsel verstehen, sondern, dass sich diese Neuakzentuierung als historische Kontinuität erklären lassen (vgl. Eigenmann 2018, S. 98). Anknüpfend an die oben formulierte Problematik von Stufenmodellen kritisiert auch Eigenmann, dass diese immer die Vergangenheit als defizitär darstellen und ihre Überwindung an Fortschritt geknüpft wird (vgl. Eigenmann 2018, S. 99). In seinen Analysen kennzeichnet er jedoch die Entstehung der interkulturellen Pädagogik als Weiterentwicklung der praktischen Erfahrungen aus den ersten Projekten der 1960er und 1970er Jahre und setzt hierbei vor allem das Engagement von zivilgesellschaftlichen Akteur*innen in den Mittelpunkt (vgl. Eigenmann 2018, S. 102). So zeigt Eigenmann auf, dass schon kleinere Projekte wie beispielsweise Quartiersschulen in der Schweiz in den 1970er Jahren mit Bezugnahme auf Paolo Freire arbeiteten und die theoretischen Grundlagen sich auch in den Ansätzen zur interkulturellen Pädagogik der 1980er Jahre wiederfanden (vgl. Eigenmann 2018, S. 107). Zudem zeigt er personelle Kontinuitäten auf, demnach viele vorher in praktischen Projekten engagierte Pädagog*innen später gute Voraussetzungen hatten um in pädagogischen Fachstellen oder der erziehungswissenschaftlichen Forschung in diesem Themenbereich Fuß zu fassen (vgl. Eigenmann 2018, S. 108). Auch für Westdeutschland zeigt Eigenmann auf, wie in den 1980er-Jahren Auseinandersetzungen, die in pädagogischer Praxis und politischem Aktivismus geführt wurden, in den wissenschaftlichen Diskurs der 1980er Jahre mündeten (vgl. Eigenmann 2018, S. 112).
Aus diesen Erkenntnissen schlussfolgert Eigenmann, dass

> „Die auf wissenschaftlicher Ebene geführte Debatte […] um den richtigen pädagogischen Umgang mit Migration vorab auf der Grundlage von vorangehenden praktischen Erfahrungen ausgetragen [wurden]." (Eigenmann 2018, S. 112)

Diese These zeigt lohnenswerte Anknüpfungspunkte für die in dieser Arbeit in den Fokus gerückten Debatten, wird doch gerade die Zirkulation und Transformation von Wissen zwischen pädagogischer und politischer Praxis sowie erziehungswissenschaftlicher Forschung und Theorie in den Fokus gerückt. So soll an den nachfolgenden Analysen der Fragmente aus den biographischen Erzählungen aufgezeigt werden, wie sich auch hier Ansätze der Debatten um Migration im Kontext von politischen und praktischen Auseinandersetzungen niederschlugen. Darüber hinaus lässt sich im zweiten Teil des folgenden Kapitels aufzeigen, inwiefern die Erfahrungen von Fremdheit, welche die Biographien der Interviewpartner*innen prägen, Anlässe boten sich Thematiken der Interkultualität zu widmen.

7.3.2 Blick ins Material

Deutschland als Einwanderungsland? Politische Annäherungen an ein pädagogisches Thema

In den biographischen Erzählungen zeigt sich, dass das Thema Migration nicht nur als eine pädagogische Herausforderung begriffen wurde, sondern, dass sich diesem zunächst aus einer politischen Perspektive genähert wurde. So war es die Konfrontation mit der politischen Herausforderung, welche die Beschäftigung initiierte und somit ist erneut der Entstehungs- und Verbreitungszusammenhang im politischen Raum anzusiedeln. Fokussiert man weiter den Analyseebenen folgend den Erkenntnis- und Bewertungszusammenhang, zeigt sich eine Erweiterung des diskursiven Raums über die Erziehungswissenschaft als Bezugsebene hinaus. Dies impliziert gleichermaßen, dass auch auf der Ebene der betreffenden Akteur*innen und Motive nicht nur Beteiligten von pädagogischen Denkkollektiven eine relevante Funktion zukommt, sondern auch politische Strukturen sowie eher

im politischen Diskursraum verortete Personen eine bedeutende Rolle spielen. So hat nicht nur die Meso- und Mikroebene der Schaffung von Strukturen und der direkten pädagogischen Interaktion, sondern auch eine Betrachtung aus der Metaebene für die Interviewten eine hohe Relevanz.
So setzen sich sowohl Donata Elschenbroich als auch Carol Hagemann-White mit der Debatte um Deutschland als Einwanderungsland auseinander.
Carol Hagemann-White, die ursprünglich aus den USA stammt, vergleicht den Umgang zwischen Deutschland und den USA:

> Und das finde ich schon, also das sagt mir was darüber, wie, wie schwer man sich immer noch tut in Deutschland mit dem Zustand, ein Einwanderungsland zu, sein. […] Obwohl (..) im 20. Jahrhundert dann die halbe Bevölkerung zugewandert oder abgewandert ist.
>
> (Transkript Hagemann-White 2018)

Sie leitet ein mit ihrer Wahrnehmung davon, dass Deutschland Migrationsströme, und hierbei spricht sie aus einer aktuellen Perspektive, immer noch nicht als einen Normalzustand wahrnimmt. Sie drückt daran anschließend ihre Verwunderung darüber aus, da Deutschland schon im vergangenen Jahrhundert mit Zu- und Abwanderung der Bevölkerung konfrontiert war.
Anknüpfend an diese Perspektive auf den Zustand in Deutschland erinnert sie sich an ihre frühen Konfrontationen in den USA:

> Ja ich bin auch mit der Vorstellung großgeworden und man hat da auch Leute gekannt. Und das war irgendwie auch, (.) das ist häufig kirchlich vermittelt gewesen, die Boatpeople aus Vietnam oder aus Kambodscha die dann sozusagen von (.) Menschen, die in der Kirche engagiert sind, adoptiert wurden und betreut wurden und unterstützt wurden und dann sind lauter Erfolgsgeschichten daraus geworden.
>
> (Transkript Hagemann-White 2018)

Sie macht hier durch die Formulierung ‚man hat da auch Leute gekannt' deutlich, dass in den USA Zuwanderung zur Normalität gehörte. Weiter beschreibt sie, wie Unterstützung für Zugewanderte kirchlich organisiert wurde und dass diese Bemühungen von Erfolg gekrönt waren.
Ist es bei Carol Hagemann-White wenig überraschend, dass sie durch ihre persönliche Herkunft die USA als Vergleich heranzieht, überrascht es mehr, dass auch Donata Elschenbroich sich in ihren Überlegungen zum Umgang mit Migration ebenfalls am Beispiel der USA orientiert:

> Eine Vergleichsstudie habe ich mal gemacht über Amerika, weil ich fand, (..) dieses Ausländerproblem kann man nicht nur über das Problem von Gastarbeiterkindern behandeln. Man muss sich wirklich angucken, wir sind ein Einwanderungsland und kann man nicht lernen von klassischen Einwanderungsländern? Weil die deutsche Position war ja immer: wir sind kein Einwanderungsland, das ist alles vorrübergehend, die gehen wieder zurück.
>
> (Transkript Elschenbroich 2018)

In dieser Passage spiegelt sich der eingangs erwähnte Anspruch wieder, nicht nur die pädagogische Perspektive in den Blick zu nehmen, sondern Fragen der Migration auch aus einer politischen Perspektive zu betrachten. Hier greift auch Donata Elschenbroich auf die Fragestellung zurück, inwiefern sich Deutschland (nicht) als Einwanderungsland begreift. Sind die Beschreibungen bei Carol Hagemann-White an ihr persönliches Erleben der Situation in den USA gekoppelt, greift Donata Elschenbroich bei der Frage danach, was man von klassischen sich als Einwanderungsland verstehenden Staaten lernen kann, auf die wissenschaftlichen Auseinandersetzungen im US-amerikanischen Raum zurück:

> Und da fand ich muss man sich ansehen was ein klassisches Einwanderungsland, eben die USA (.) geforscht haben über Zweisprachigkeit, über Ethnizität, über staatliche Initiativen zur Gleichstellung von Minderheiten. Und da habe ich sehr fleißig ein Jahr lang Literatur dazu durchgesehen.
>
> (Transkript Elschenbroich 2018)

Die einleitende Formulierung ‚da fand ich muss man sich mal angucken' formuliert einen deutlichen Anspruch, der impliziert, dass es bei der Beschäftigung mit der pädagogischen Herausforderung der Zuwanderung notwendig ist die angrenzenden politischen Debatten der Metaebene zu berücksichtigen.
Weisen beide Passagen die deutliche Parallelität auf, dass die USA als Kontrast herangezogen werden um die Situation in Deutschland zu analysieren, haben sie darüber hinaus noch eine weitere Gemeinsamkeit. Beide verknüpfen praktische Problemstellungen oder Herausforderungen mit einer theoretischen Position. Donata Elschenbroich sah sich zunächst in ihrer praktischen pädagogischen Arbeit mit Gastarbeiter*innenkindern konfrontiert. Die sich dort stellenden Herausforderungen inspirierten sie zur theoretischen Beschäftigung mit dem Themenkomplex der Migration. Und auch Carol Hagemann-White erinnert bei ihren Ausführungen an die Hilfe, die in den USA von kirchlicher Seite geleistet wurde. So wird eine Problemlage, mit der beide Interviewpartnerinnen konfrontiert waren, aufgegriffen um daran theoretische Überlegungen anzuknüpfen.

Selbsterfahrung von Fremdheit – Konfrontation und Auseinandersetzung mit Kulturen

Schon in der biographischen Erzählung von Carol Hagemann-White wurde deutlich, dass beim Thema Migration ein Bezug auf die eigene Biographie und das eigene Erleben von Zuwanderung oder Fremdheit als naheliegend erschien. Auch andere Interviewpartner*innen haben, wenn auch nicht in der Dimension des Auswanderns, Erfahrungen mit dem (Er-)Leben von anderen, eventuell fremden, kulturellen Settings, welche sie in ihrer wissenschaftlichen Arbeit beeinflussten.[78]
In einer besonderen Art und Weise gilt dies wohl für Manfred Liebel, der durch die damalige politische Situation motiviert längere Zeit in Nicaragua verbrachte. Er lebte dort über viele Jahre hinweg, und auch eines seiner Kinder ist dort geboren (vgl. Transkript Liebel).
Über seine eigene Konfrontation mit Einflüssen über die nationalstaatlichen Grenzen hinaus erzählt er:

> Da hat sich mein Blick so allmählich erweitert, sozusagen auch über die Landesgrenzen, die kulturellen Grenzen hinweg und das hat mein Interesse dann auch gesteigert also einfach Erfahrungen zu machen und mich einzubringen, sozusagen außerhalb von Deutschland (..) Weil ich hatte zeitweise war so ein bisschen zeitweise frankophil, wollte auch mal nach Frankreich ziehen und habe da auch eine Zeit lang gelebt. Ist für mich auch ein wichtiger Punkt, also wo sich so ein Stück weit, die Latinowelt geöffnet hat. Aber das eigentlich entscheidende, (.) der eigentlich entscheidende Schritt war der Gang nach Lateinamerika.
>
> (Transkript Liebel 2018)

In dieser Passage erläutert Manfred Liebel Begründungsmuster, für die sich bei ihm vollziehende ‚Erweiterung des Blickes'. Er berichtet, wie sich sein Interesse auf jenseits der kulturellen

78 Diese Arbeit beschränkt sich aus schon erläuterten verschiedenen Gründen auf den westdeutschen Diskurs, jedoch erlaubt die induktive Herangehensweise dieser Arbeit, dass darüber in diesem Kapitel internationale Bezüge aufgegriffen werden können. So sollen im folgenden Passagen dargestellt werden, die aufzeigen, welche internationalen Erfahrungen die Interviewpartner*innen machten, da sich über diese auch ein neues Erleben und Denken von Kulturen und Migrationsbewegungen begründen lässt.

Grenzen Deutschlands ausweitete, und nennt abschließend den Gang nach Lateinamerika hier als entscheidenden Schritt.
Jedoch sind auch ähnliche Erfahrungen in der Selbstkonfrontation mit Fremden bei Michael-Sebastian Honig zu finden, der zum Ende seiner formal-aktiven wissenschaftlichen Laufbahn eine Professur in Luxemburg innehatte. Aus diesen Erfahrungen heraus reflektiert er:

> Für mich ist es eine ganz zentrale Erfahrung gewesen in der letzten Phase meiner Berufstätigkeit, als ich in Luxemburg Professor an der Universität dort war, dort plötzlich sozusagen mich in einem völlig anderen Diskussionszusammenhang zu bewegen. Und (.) die Frage ist wirklich, ob dieser deutsche Diskurs nicht einfach borniert ist. Diese Selbststilisierung, diese Selbstbeschränkung, diese Selbstbezüglichkeit dieser Diskussion, die ja (.) gleichzeitig bedeutet (.) zu bestimmten Auseinandersetzungen, die (.) auch anderswo geführt werden (.) eine einen unreflektiertes Verhältnis zu haben, allein deswegen, weil man die Sprachen nicht beherrscht.
>
> (Transkript Honig 2017)

Ähnlich wie Manfred Liebel beschreibt Michael-Sebastian Honig, wie die eigene Konfrontation mit etwas Fremdem seinen Blick erweiterte. Über den eigenen Einzelfall hinaus generalisiert er diese Erkenntnis und überträgt sein Erleben auf den innerdeutschen erziehungswissenschaftlichen Diskurs, dem er ‚Borniertheit' unterstellt. Durch seine Erfahrungen in einem anderen nationalstaatlichen Kontext und dem dortigen neuen Diskussionszusammenhang wurde ihm eine vorherige Beschränkung bewusst und, so zumindest in seiner retrospektiven Wahrnehmung, es kam zu einem Aufbrechen nationalstaatlicher Denkschranken.
Ähnliche Erfahrungen, die das Wissen über andere kulturelle Zusammenhänge erweiterten, lassen sich auch bei Donata Elschenbroich finden, die in ihrer biographischen Erzählung von vielen Auslandsaufenthalten sowohl im privaten als auch im wissenschaftlichen Zusammenhang, hier insbesondere im Kontext ihres Projekts zum ‚Weltwissen von 7jährigen', berichtet. So erzählt sie über ihre erste Reise nach Japan:

> (.) für mich wurde dann wirklich so ein (.) Aha-Erlebnis meine erste Reise nach Japan Ende der 80er.
>
> (Transkript Elschenbroich 2018)

Durch die Bezeichnung als ‚Aha-Erlebnis' kennzeichnet auch sie ihren Auslandsaufenthalt als Bildungsmoment, wie zuvor auch schon an den Passagen von Michael-Sebastian Honig und Manfred Liebel erkennbar war.
Ebenso berichtet Thomas Ziehe über einen wissenschaftlichen Auslandsaufenthalt in Norwegen und der Bedeutung, die er diesem zuschreibt:

> Gut und die diese Auslandsschiene, von Finnland bis (..) Norwegen ich habe also sehr viel in Skandinavien gemacht, das war (.) mit einer die schönsten Stationen, eigentlich.
>
> (Transkript Ziehe 2019)

Für die Setzung von Migration und Interkulturalität als Thema scheinen diese Passagen anknüpfungsfähig, da hier deutlich markiert wird, dass die Interviewpartner*innen aus der Konfrontation mit anderen Kulturen einen Mehrwert zogen. Folgt man aktuellen Ergebnissen einer Studie des *Deutschen Akademischen Austauschdienst* wird wissenschaftlichen Auslandsaufenthalten eine Förderung interkultureller Empathie zugeschrieben (vgl. Zimmermann et.al. 2018, S. 2). Das über die Passagen dokumentierte Interesse an pädagogischen und/oder erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung jenseits der nationalstaatlichen Grenzen zeigt eine Öffnung

für interkulturelle Thematiken und so können die Erfahrungen der Interviewpartner*innen hier auch als einflussnehmend bezogen auf die Thematik der Migration gelesen werden, gerade, da in der hier betrachteten Generation Auslandserfahrungen noch nicht als eine Selbstverständlichkeit angesehen werden können.[79]

Migration als pädagogisches Querschnittsthema

Die Motivation sich dem Thema Migration aus pädagogischer Perspektive zu nähern war erwachsen aus der Konfrontation der Zuwanderung von Gastarbeiter*innen. Der Entstehungszusammenhang der Themensetzung und der weiteren Themenverbreitung kann somit, das Thema Migration betreffend, fast eindeutig bestimmt werden. So zeigt sich in den biographischen Erzählungen, dass sich in den verschiedenen pädagogischen Feldern, mit denen sich die Interviewpartner*innen schwerpunktmäßig befassten, Zuwanderung aufgegriffen wurde.
Beispielsweise hat Heide Kallert, die sich im Fokus mit der Pädagogik der frühen Kindheit befasste, in einem Projekt, was sich mit dem Alltag von Krippen beschäftigte, das Thema Migration als Teilaspekt aufgegriffen:

> Und (.) ein (.) Aspekt war noch, dass damals ja schon in Frankfurt sehr viele Gastarbeiter waren, sodass auch die Frage nach dem kulturellen Aufwachsen sehr kleiner Kinder die auch durchaus in die Krippen kamen aufgeworfen wurde.
>
> (Transkript Kallert 2018)

Zu Alltagssituationen in Kindertageseinrichtungen kam als neue Herausforderung auch die Auseinandersetzung mit Kindern aus anderen Kulturkreisen hinzu. War das Projekt zwar nicht auf diesen Aspekt fokussiert, drängte sich jedoch während der empirischen Erhebungen das Thema als Teilbereich auf. Mit dem Begriff des ‚Aufwerfens' unterstreicht Heide Kallert die Novität des Themas. Auch Donata Elschenbroich arbeitete lange zum Schwerpunkt Kindheitspädagogik und auch sie beschreibt, wie sich Migration als Themenbereich über die Herausforderungen in der Praxis aufdrängte:

> Damals war so viel in Bewegung, in den frühen 70er Jahren […] in der Einstellung gegenüber dem Rest der Welt, also diese beginnende Globalisierung auch durch die ersten Gastarbeiterkinder, die sie in ihren Kindergärten hatten und diese Frage, was ist Muslim und warum essen die kein Schweinefleisch und wie geht man damit um. Ist es ein Problem oder ist es vielleicht gar keins?
>
> (Transkript Elschenbroich 2018)

Beschrieben wird hier zunächst ein gesellschaftspolitischer Kontext, den Donata Elschenbroich als ‚beginnende Globalisierung' beschreibt. Nach dieser metaperspektivischen Einordnung erzählt sie, wie sich diese Veränderungen ganz praktisch in der Arbeit im Kindergarten widerspiegelten und welche Fragen aufgeworfen wurden. Beispielhaft nennt sie die Konfrontation mit dem muslimischen Glauben. Deutlich wird insbesondere, wie sich die neuen pädagogischen Fragestellungen durch die praktischen Herausforderungen entwickelten, gab es zu Beginn der 1970er Jahre doch erst wenig theoretische und empirische Arbeiten aus migrationspädagogischer Perspektive, da sich, wie einleitend beschrieben, dieser Forschungsbereich erst Anfang bis Mitte der 1980er Jahre deutlich intensivierte.

79 Auch wenn die Auslandserfahrungen jenseits der Zeit der ‚langen 1968er' liegen, kann auch das in diesem Kontext erworbene politische Wissen und der durch ‚Internationale Solidarität' geprägte Denkstil als förderndes Element für Auslandsaufenthalte angesehen werden.

Auch Wilma Aden-Grossmann kann als eine der Pionier*innen in der Pädagogik bezeichnet werden, die sich mit dem Thema Migration aus pädagogischer Perspektive beschäftigte. Schon während ihrer Promotion Ende der 1960er Jahre griff sie das Thema auf. Zwar promovierte sie schlussendlich zum Thema der Geschichte des Kindergartens, jedoch beschäftigte sie sich immer schon parallel mit Gastarbeiter*innenkindern:

> Das war also auch ein Exposé das habe ich hier geschrieben, wobei ich eben zwei Themen parallel hatte. Das eine war eben diese Gastarbeitersachen […] Und und dann waren, bis kurz vor meiner Promotion gab es immer eine Gruppe von Studenten, die überzeugt waren, ich promoviere über Gastarbeiterkinder.
>
> (Transkript Aden-Grossmann 2017)

Durch ihre Erzählung, dass Studierende ‚überzeugt waren' sie promoviere zu Gastarbeiter*innenkindern, wird betont, dass sie sich sehr intensiv mit dem Thema auseinandersetzte und darüber hinaus verweist der letzte Absatz darauf, dass das Thema Migration auch in ihre Lehrveranstaltungen einfloss. An anderer Stelle erwähnt sie dann ein Seminar, was sie gemeinsam mit einer Kollegin umsetzte und wie sie darauf kam das Thema Migration aufzugreifen:

> Und wir haben zusammen das überhaupt allererste Seminar gemacht über sogenannte Gastarbeiterkinder, wie man das damals nannte. […] Und das war dann eigentlich so das erste also neben der durch Simonsohn beeinflussten Tätigkeit, eigene Vorhaben. Weil er hat sich damit nicht weiter detailliert beschäftigt und das war meine eigene Idee mich damit zu befassen, weil ich das eben auch in den Praktika wahrgenommen hatte was sich da alles in Frankfurt tat.
>
> (Transkript Aden-Grossmann 2017)

In dieser Passage betont Wilma Aden-Grossmann insbesondere den von ihr wahrgenommenen innovativen Charakter und die Neubesetzung eines Themas. Sie nennt die Veranstaltung ‚das überhaupt allererste Seminar' zum Thema Gastarbeiter*innenkinder und kennzeichnet es zudem als das ‚erste eigene Vorhaben' und betont ihre ‚eigene Idee' sich damit zu beschäftigen. Im letzten Teil der Passage verweist dann auch sie auf die pädagogische Praxis und darauf, dass sie während ihrer Praktika ‚wahrgenommen hatte was sich da alles in Frankfurt tat'. Hiermit wird sie den Zuwachs an Kindern mit Migrationshintergrund im Schulsystem meinen und sie verweist entweder auf ihre eigenen Schulpraktika zur Erlangung des ersten Staatsexamens oder Praktika der Studierenden, zu denen sie Begleitveranstaltungen gab. So hatte auch Wilma Aden-Grossmann, wie auch schon Heide Kallert und Donata Elschenbroich, die wahrgenommenen Herausforderungen im pädagogischen Praxisfeld zur Beschäftigung mit Migrationspädagogik als wissenschaftliches Thema inspiriert.

Carol Hagemann-White, deren wissenschaftliche Interessen immer auf den Bereich Frauenarbeit, Gleichberechtigung und insbesondere Gewalt gegen Frauen gerichtet waren, hat in diesem Kontext auch die Querschnittsdimension der Migration berücksichtigt. Sie erzählt aus ihrem international angelegten Projekt, welches versuchte Präventions- und Unterstützungsprojekte im Kontext von häuslicher Gewalt zu erforschen:

> Wir haben versucht in diesem Projekt auch Minderheiten, betroffenen Minderheiten zu interviewen. (..) […] Wir haben von den Beratungsstellen Frauen vermittelt bekommen, die einen Migrationshintergrund hatten.
>
> (Transkript Hagemann-White 2018)

Auch hier war das Thema der Migration nicht als Kernthema des Projekts angelegt, jedoch wurde es als Teilaspekt berücksichtigt, da Frauen mit Migrationshintergrund, die Gewalterfah-

rungen gemacht hatten, als eine besonders zu berücksichtigende Personengruppe identifiziert wurden.
Auch bei Heide Kallert findet sich das Thema Migration gekoppelt mit einer feministischen Perspektive als sie über ein großes Projekt Anfang der 1990er Jahre erzählt:

> Und da schon sehr schnell gemerkt haben, die Mädchen sind viel weniger, aber sie sind was Besonderes, sie haben andere Fluchtgründe und andere Möglichkeiten sich hier zu integrieren. Und dann haben wir mit einer kleinen Gruppe uns der Mädchen speziell angenommen, die eigens interviewt und das auch ausgewertet und das haben wir dann (.) später zusammengebracht mit (.) einer mit Arbeiten zu Migrantinnen, die aus ihren Familien geflohen waren und in anonymen Wohngruppen für Mädchen dann aufgefangen wurde.
>
> (Transkript Kallert 2018)

Erkennbar ist auch hier ein Ansatz, den man aus einer modernen theoretischen Perspektive als ‚intersektional' bezeichnen würde. Wie auch bei Carol Hagemann-White berichtet sie über ein Projekt, in welchem sich durch die Kopplung zweier Heterogenitätsdimensionen die Notwendigkeit einer spezifischen Perspektive auftat. Zudem zeigt sich an dieser Passage, dass sich diese Notwendigkeit eines expliziten Blickwinkels auf die Paarung der Kategorie ‚weiblich' und 'Migrationshintergrund' durch eine Konfrontation mit einer Erfahrung in der Praxis aufdrängte.
Aus den verschiedenen Passagen lässt sich schlussfolgern, dass sich der Entstehungsrahmen in einer praktischen Notwendigkeit verorten lässt und sich die diskursive Verbreitung dann über die unterschiedlichen pädagogischen sowie erziehungswissenschaftlichen Handlungsfelder erstreckte. Die weitere ‚Karriere' von Migration als Querschnittsthema in den Diskursen der Erziehungswissenschaft oder Pädagogik erfolgte über verschiedene Zugänge, die sich auch in den unterschiedlichen Teildisziplinen, teilweise unabhängig voneinander, ausdifferenzierten.

7.3.3 Zusammenfassung und Ausblick

Wenn die hier angeführten Passagen rückgekoppelt werden an die theoretische Einführung, kann eine ähnliche These wie die von Philipp Eigenmann aufgestellt werden. Eigenmann kam bei der Analyse seiner Quellen zu dem Schluss, dass sich aus dem Aktivismus der späten 1960er und frühen 1970er Jahre – als Ausländerpädagogik in Form von Nothilfe geleistet wurde – sich die in den 1980er Jahren etablierenden Ansätze der Interkulturellen Pädagogik entwickelten.
Bestärkt wird diese These, die Eigenmann mit der Schweiz im Fokus aufstellt, vor allem durch die vielfältig gewählten Praxisbezüge, die hier insbesondere von Donata Elschenbroich, Wilma Aden-Grossmann und Heide Kallert als Auslöser für die Beschäftigung mit der Migrationsthematik markiert werden. Eigenmann nennt gerade im Kontext der zivilgesellschaftlichen Akteur*innen, die mit für das Aufleben der pädagogischen Beschäftigung mit Migration sorgten, kleine Projekte als Beispiel, die „[…] jenseits von staatlichen und parastaatlichen Institutionen Versuche initiierten […]" (Eigenmann 2018, S. 106). Als diese Form der kleinen Projekte können auch Aktionsformen der deutschen Aktivist*innen eingeordnet werden, wie beispielsweise das Projekt von Donata Elschenbroich, in dem sie in einer Arbeiter*innensiedlung einen Bauwagen als offene Anlaufstelle für Kinder betrieb. So kann auch für Deutschland davon ausgegangen werden, dass sich ein „[…] zuvor im Kleinen und bisweilen auch im Umfeld von aktivistischen Bewegungen erprobtes pädagogisches Handelns Eingang in den wissenschaftlichen Diskurs finden konnten." (Eigenmann 2018, S. 108)
Um diese These zu bestärken, kann vor allem auch mit den personellen Kontinuitäten argumentiert werden. An den Publikationen der Interviewpartner*innen lässt sich aufzeigen, dass diese

sich über eine Zeit der Ausländerpädagogik als Nothilfe hinaus auch theoretisch und empirisch mit Migration beschäftigten. Dies kann als ein Indiz gedeutet werden, dass der Umschwung der 1980er Jahre hin zur interkulturellen Pädagogik eben nicht als ein wissenschaftlicher Paradigmenwechsel zu deuten ist, sondern als eine Weiterentwicklung bereits erprobter Ideen, die sich insbesondere auch durch Überschneidungen der Teilnahme an unterschiedlichen Denkkollektiven begründen lässt, die somit auch zu einer Etablierung eines neuen Denkstils beitrugen.
So publizierte Wilma Aden-Grossmann schon 1974 für die *Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft* Materialien zum „Bildungsnotstand ausländischer Arbeiterkinder" und Donata Elschenbroich publiziert 1981 einen Artikel mit dem Titel „Die Kinder der Fremden. Ausländische Kinder im Kultur- und Sprachkonflikt". Die theoretischen Grundlagen zu diesem Artikel legte Donata Elschenbroich aber, so ist zumindest anzunehmen, schon Anfang der 1970er Jahre, als sie sich mit den Kultur- und vor allem Sprachkonflikten von Arbeiter*innenkindern auseinandersetzte (vgl. hierzu auch Kapitel 6.1.2). Schwierigkeiten, die sie für diese Kinder schon 1971 in einem Artikel mit dem Titel „Von der „Dummheit" die durch kompensatorische Erziehung kuriert werden soll" darstellte und die dort angesprochenen Ausgrenzungs- und Abwertungsmechanismen finden sich in ähnlicher Art und Weise in Argumentationen zu Herausforderungen im Umgang mit Kindern mit Migrationshintergrund. Diese Form der Weiterentwicklung von theoretischen Konzepten aus den 1970er Jahren bestärkt deutlich die aufgestellte These der Kontinuität und widerlegt einen Bruch oder Paradigmenwechsel.
Aber auch über diese ersten Jahre der Debatte hinaus lässt sich über die Publikationen nachverfolgen, dass das Thema Migrationspädagogik weiterverfolgt wurde. So schreibt Donata Elschenbroich 1991 einen Artikel mit dem Titel „Seit wir über die Grenze gekommen sind, heißen wir Aussiedler" und Heide Kallert publiziert in den 1990er Jahren diverse Beiträge zum Thema Migration, beispielsweise 1993 unter dem Titel „Ausländische Kinder und Jugendliche in der Heimerziehung", im Jahr 1994 mit dem Titel „Kinder auf der Flucht. Unbegleitete Minderjährige in deutschen Kinderheimen" und 1995 den Beitrag „Ich meine, man muss kämpfen können. Gerade als Ausländerin. Ausländische Mädchen und junge Frauen in Heimen und Wohngruppen".
Tauchte bei diesen Interviewpartnerinnen Migration als Thema auch schon in Auszügen in den biographischen Erzählungen auf, lässt sich bei zwei weiteren Interviewpartnern Migration als Thema zumindest anhand der Publikationen wiederfinden. Manfred Liebel, der sich schwerpunktmäßig schon seit Beginn seiner wissenschaftlichen Tätigkeit mit Lebenslagen von marginalisierten Gruppen beschäftigt, publizierte 2006 zum Thema „Bedeutungen von Arbeit bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund" und Timm Kunstreich schreibt im Jahr 2000 zur „Sozialen Arbeit mit Kinderflüchtigen".
Das Thema der Ausländerpädagogik, wie es zu Beginn der aufkommenden Debatte hieß, oder heute der Interkulturellen- oder Migrationspädagogik war somit ein Thema, welches schon früh in den Diskussionen des kritisch-alternativen Milieus in den 1970er Jahren auftauchte. Zudem wurde es weiterverfolgt beziehungsweise wieder aufgegriffen. Hierbei spielten, wie die Vielzahl der Publikationen von Donata Elschenbroich und Heide Kallert zeigen, vor allem die 1990er Jahre eine bedeutende Rolle, da diese zum einen geprägt waren durch viele Neuzugewanderte aus Krisengebieten und zum anderen auch durch einen erstarkenden Rechtsradikalismus, der eine Auseinandersetzung (auch eine pädagogische) zum Umgang mit Migration auf eine neue Art und Weise notwendig machte.
Fasst man die Ergebnisse gegliedert in den hier zur Strukturierung angelegten vier Analyseebenen zusammen, ist der Entstehungs- und Verbreitungskontext, wie bei vielen der hier analy-

sierten Themenkomplexe, deutlich auf ein gesellschaftspolitisches Ereignis zurückzuführen: die Anwerbung und folgende Zuwanderung von Gastarbeiter*innen. Der Bewertungszusammenhang ist übergeordnet in einem Ausgleich von Nachteilen, der Herstellung von Zugangsmöglichkeiten einer bestimmten Personengruppe zu verorten. Dabei scheint sich der Diskursraum erneut nicht auf einen erziehungswissenschaftlichen oder pädagogischen Spezialdiskurs zu beschränken, sondern verschiedene Diskursgemeinschaften sowie der gesamtgesellschaftliche Diskurs auf der Makroebene sind mit ihren Akteur*innen und Motiven miteinander verschränkt. Über diese wahrgenommene Relevanz und die den unterschiedlichen Diskursräumen zugehörigen Denkkollektive vernetzende und überschreitende Diskussion verbreitete sich Migration als Thema somit in den diversen pädagogischen Teilbereichen sowie erziehungswissenschaftlichen Subdiziplinen auf theoretischer sowie auch handlungspraktischer Ebene.

III Diskussion und Versuch eines Fazits

8 Zusammenfassung der Ergebnisse

Für die dargestellten Themenkomplexe wurde versucht, die im methodischen Teil einleitend vorgestellten vier Analyseebenen anzulegen, um so die Einblicke in die unterschiedlichen Diskursebenen teilstrukturiert darzustellen.
Abschließend soll, den vier Analyseebenen folgend, dargestellt werden, welche Gemeinsamkeiten und Unterscheide sich in den Themenkomplexen

(1) bezüglich ihres Entstehungszusammenhangs und der ersten Form der Verbreitung,
(2) ihren Erkenntnis- und Bewertungszusammenhang betreffend,
(3) blickend auf die beteiligten Diskursgemeinschaften und Akteur*innen der unterschiedlichen Denkkollektive und
(4) ihre Karriere in der Erziehungswissenschaft bis heute betreffend

finden lassen.
So wird aus den zunächst recht unterschiedlich anmutenden drei Einheiten und zehn Themensträngen das Gemeinsame und auch das Unterschiedliche bezogen auf die vielfältigen Diskursursprünge, Bezüge und Begründungsmuster, die Interviewpartner*innen und ihre Zugehörigkeiten und Motivationen und auch auf die weitere Verbreitung innerhalb eines wissenschaftsinternen Diskurses zusammengefasst.
In einem letzten Teil werden die Ergebnisse dann mit Rückbindung an die theoretischen Vorannahmen diskutiert sowie Schwächen des Projekts und noch bleibende Desiderata identifiziert.

8.1 Ursprünge der Themensetzung – Neue Themen sowie ihre erste Verbreitung

Die Analysen haben gezeigt, dass als einer der dominantesten Impulsgeber für die Setzung neuer Themen und somit auch den Anstoß für Wissensbewegungen das gesellschaftskritische Klima der Studierendenbewegung, sowie die gesellschaftlichen Liberalisierungsprozesse aufgegriffen werden. Auch wenn in dem hier angelegten Verständnis nicht von einem singulären Ursprung von Wissen gesprochen werden kann, sondern immer davon ausgegangen wird, dass diesem sogenannte „Präideen oder Urideen" (vgl. Fleck [1935]/2015, S. 35) vorausgegangen sind, können die Diskursräume des kritisch-alternativen Milieus mit den ihr zugehörigen Denkkollektiven in Teilen als wichtiger Antriebsmotor sowie Initiator eingeordnet werden.
Das Anstoßen eines Aufarbeitungs- oder Reflexionsprozesses der NS-Zeit und die gleichsame Herausstellung der pädagogischen Bedeutung kann nicht losgelöst vom Engagement der Studierendenbewegung gelesen werden, genauso wie sich diese durch die Erstellung von Raubdrucken auch verdient um die Verbreitung von Literatur machte, die später als wichtige Bezugsliteratur Einzug in den erziehungswissenschaftlichen Mainstream fand.
Die Frauenbewegung war ausschlaggebend dafür das Thema Geschlecht auch pädagogisch sowie erziehungswissenschaftlich aufzugreifen und kann als mitverantwortlich dafür gesehen

werden Kindererziehung neu zu denken und diese neuen Wissensfragmente auch in einen wissenschaftlichen Diskursraum zu transportieren.

Darüber hinaus können die veränderte Forschungsumgebung und das Umfeld der „Kritischen Universität" (vgl. Kraushaar 2008, S. 57) als Katalysatoren und Motivatoren für den Bereich der neuen Themensetzung und der Nutzung neuer Forschungsmethoden festgestellt werden. Niedrigschwellige Fördermöglichkeiten und die Expansion der Erziehungswissenschaft begünstigten zusätzlich Möglichkeiten der Befassung mit innovativen Themen.

Die „Sozialarbeitsbewegung" (vgl. Steinacker 2016, S. 204), welche sich als Denkkollektiv mit großen Überschneidungen zum kritisch-alternativen pädagogischen Milieu verstehen lässt, initiierte die Etablierung einer neuen Angebotsstruktur mit Offener Jugendarbeit oder Akzeptierender Drogenarbeit und sorgte durch ihre Kritik an bestehenden Institutionen für eine langsame Trendwende im Kontext der Heimerziehung und der geschlossenen Unterbringung. Somit kann diese auch als Impulsgeber für theoretische Neufassungen von gesellschaftlicher Teilhabe, Stigmatisierung und, in neuer theoretischer Sprache, Inklusion angesehen werden, was sich in dieser Arbeit durch die hohe Repräsentanz der Subdisziplin im Sample anschaulich dokumentieren ließ.

Zudem haben die Analysen gezeigt, dass das politische Klima der Studierendenbewegung und ihren Ausläufern bewirkte, dass Arbeitsorte und gesellschaftliche Institutionen im Allgemeinen als wandelbar und als Orte des aktiven Einbringens von Ideen begriffen wurden. Auch diese Perspektive auf die eigene Lebens- und Arbeitsumgebung stellt einen Nährboden dar, der Möglichkeiten eröffnete unkonventionelle und neuartige Themen zu setzen und den erziehungswissenschaftlichen Raum um andersartige Zugänge zu erweitern.

Jedoch soll und kann das Neuaufkommen von Wissensformationen nicht allein auf die kritischen Diskussionen von pädagogisch orientierten Teilen der Studierendenbewegung zurückgeführt werden, spielen doch auch andere wichtige geschichtliche und zeitgenössische Kollektiveinflüsse (vgl. Fleck [1935]/2015, S. 61) eine Rolle. So können Themen der Chancengerechtigkeit auch auf andere historische Gegebenheiten, wie den wirtschaftlichen Aufschwung und die damit einhergehende Diskussion um das Aufdecken von Begabungsreserven und das Anwerben von Gastarbeiter*innen sowie die Bildungsreformdiskussionen zurückgeführt werden. Der gesamtgesellschaftliche Liberalisierungsprozess ist sicherlich mitverantwortlich für neue Diskussionen um Emanzipation und Gleichberechtigung sowie kindliche Subjektrechte und die Lösung aus einer ersten Schockstarre nach 1945 zog Prozesse der Reflektion und Abgrenzung autoritärer Strukturen und Werte mit sich.

8.2 Begründungsmuster und Bezüge – Erkenntnis- und Bewertungszusammenhänge

Auch die Erkenntnis und Bewertungszusammenhänge sind in besonderer Art und Weise mit den kritisch-alternativen pädagogischen Diskussionsräumen verknüpft. Dies konnte insbesondere an den theoretischen Bezügen, derer sich bedient wurde, sowie an den politischen Implikationen der pädagogischen oder erziehungswissenschaftlichen Themen nachgewiesen werden. Insbesondere zeigte sich die Neufassung einer Rahmung und Bewertung der Erkenntniszusammenhänge auf theoretischer Ebene im Kapitel 4.2 zu Klassiker*innen. Hier dokumentiert sich deutlich, zumindest in der retrospektiven Einschätzung der Interviewpartner*innen, wie sich eine jüngere, kritische Generation von Erziehungswissenschaftler*innen vom bestehenden geisteswissenschaftlichen Kanon der wissenschaftlichen Pädagogik abgrenzte und im Zuge der sozialwissenschaftlichen Öffnung neue theoretische Bezüge fokussierte und somit auch mit für die

Etablierung dieser im Diskursraum der wissenschaftlichen Pädagogik und später Erziehungswissenschaft sorgte.
Weitere Begründungszusammenhänge, mit denen sich die neuen Wissenselemente argumentativ ausgestalten ließen, waren zudem immer das direkte Einbeziehen der gesellschaftlichen Strukturen und der pädagogischen Praxis. Wahrgenommene politische oder pädagogische Missstände, so konnte in vielen der empirischen Teilkapitel gezeigt werden, dienten dazu eine Hinwendung zu Themenschwerpunkten oder auch einen Perspektivwechsel innerhalb pädagogischer Konzepte einzuleiten. Normativ kann dabei die Neuorientierung in der Abkehr von klaren Hierarchiesierungen, das Hinterfragen von Autoritäten und eine Aufhebung von Objektivierungen gefasst werden, die sich deutlich im Teilkapitel zur Perspektive auf Kindheit, jedoch auch in der Lösung von stigmatisierenden Konzepten, im Trend der Handlungs- und Aktionsforschung und im Streben nach Gleichberechtigung im Kontext der Frauen- und Geschlechterforschung niederschlagen.
Fokussiert man auf die politischen Implikationen zeigt sich, dass zentrale Themen, die sich in fast allen empirischen Teilkapiteln wiederfinden lassen, Orientierungen an klassisch ‚linken' Werten wie Chancengerechtigkeit und der Schaffung von Teilhabemöglichkeiten sind und auch, dass sich das marxistische Vokabular in den biographischen Erzählungen partiell niederschlägt. So können, neben Ableitungen von Beobachtungen aus der gesellschaftlichen Praxis, eben auch ideologisch eingefärbte Weltsichten als wichtiges Bezugsmoment eingeordnet werden.

8.3 Beteiligte Diskursgemeinschaften mit ihren Akteur*innen und Motiven

Direkt anschließend an die Analyseebene des Erkenntnis- und Bewertungszusammenhangs ist ein Fokus auf die Diskursgemeinschaften und -räume sowie die Denkkollektive und Denkstile lohnenswert, muss erstgenannte Ebene doch in eine machtkritische Perspektive eingebettet werden. Wie in den theoretischen Perspektiven ausführlich dargestellt, wird in dieser Arbeit ein Wissensbegriff zugrunde gelegt, der Wissen als Produkt des Sozialen begreift. Durch diese konstruktivistische Perspektive auf Wissen gewinnt eine Einordnung dessen, was in unterschiedlichen Diskursräumen als sagbar oder nicht sagbar galt, sowie welche machtvollen Sprecher*innenpositionen innerhalb dieser in den Blick genommenen Denkkollektive existierten, als elementar. Denn es muss davon ausgegangen werden, dass das, was dazu führt etwas neu zu denken immer mehr durch die soziale Gemeinschaft als durch das Individuum selbst bestimmt ist (vgl. Fleck [1935]/2015, S. 63).
So ist sowohl die Auswahl der Themen, die als überhaupt in einem Diskursraum platzierbar galten, als auch die Wahl der Bezugstheorien (vgl. Kapitel 4.2) nicht nur durch das, was als in einem Diskursraum überhaupt als sagbar galt, deutlich geprägt, sondern auch durch das, was in einem Diskursraum Anerkennung generiert. Wie die Ergebnisse zeigen, spielen dabei sowohl Loyalitäten (vgl. Behm & Rohstock 2020) als auch Tabus im wissenschaftlichen Feld eine große Rolle (vgl. Kamphans et al. 2015). Loyalität wird dabei als eine Praktik, die dem alltäglichen Verhaltens- und Gefühlsrepertoir angehört, begriffen und aufgrund des Mangels einer „Allgemeinen Theorie der Loyalität" wird dem Begriff das Alltagsverständnis zugrunde gelegt (Behm & Rohstock 2020, S. 51 f.). Unter Tabus werden „[…] Kommunikationsregeln, auf deren Verletzung in der Regel Sanktionen, subtile und mehr oder weniger strikte soziale Ausschlussmechanismen folgen" (vgl. Kamphans et al. 2015, S. 9) verstanden.

Sowohl Loyalitäten als auch Tabus wirken reglementierend auf die hier untersuchten Wissensbewegungen, beide brechen den immer noch an vielen Stellen aufrechtgehaltenen Mythos einer freien Denkbewegung im wissenschaftlichen Diskursraum und zeigen, dass die Vorstellung von Autonomie eines wissenschaftlichen Feldes eine Utopie ist (vgl. Behm & Rohstock 2020, S. 57 u. S. 66). Deutlich werden die Wirkungen hegemonialer Begrenzungen immer noch in den Debatten um die Aufarbeitung der Verstrickungen in den Nationalsozialismus, aber ebenso im Kontext der Auseinandersetzung mit pädokriminellen Diskurspositionen. In beiden Fällen wird sichtbar, wie sehr mächtige Sprecher*innenpositionen lange Zeit die Deutungshoheit über Diskurspositionen einnehmen können und wie so differente Positionen aus dem Diskursraum verdrängt werden.

Loyalitäten können jedoch auch als produktive Faktoren für innovative Wissensbewegungen gedeutet werden. So zeigt sich bezogen auf die Neusetzung von Themen oder Perspektiven, dass eine Aussicht auf die Generierung von Anerkennung innerhalb eines bestimmten Denkkollektivs auch eine Wissensbewegung anstoßen kann. Gezeigt werden konnte dies zunächst über die hier in Kapitel 4.1 als ‚Zeit der Solidarität' gekennzeichnete Arbeitsumgebung. Durch eine Zugehörigkeit zu politischen Denkkollektiven, die geprägt waren durch spezifische Themenzuschnitte, aber auch ideologisch eingefärbte spezifische Positionen innerhalb dieser Themenkomplexe, wurde den Interviewpartner*innen das Weiterarbeiten auf theoretischer und empirischer Ebene erleichtert. Begegneten Teile der wissenschaftlichen Denkkollektive den Themen wie Frauen- und Geschlechterforschung, Heimkritik, Aktionsforschung oder auch der Auseinandersetzung mit der NS-Zeit noch skeptisch, konnte sich das Wissen durch die Loyalität innerhalb politischer oder handlungspraktischer Denkkollektive, denen die Interviewpartner*innen ebenso angehörten, trotz einer Abwehr des innerwissenschaftlichen Diskurses weiterverbreiten. Neben der Solidarität aus einem politischen Diskursraum können dabei auch die Motivationsgründe der Interviewpartner*innen als Motor der Wissensbewegung begriffen werden. Die Setzung von Themen oder das Weiterverfolgen bestimmter Perspektiven wurde somit, zumindest wenn man den biographischen Erzählungen folgen mag, nicht rein karrieristisch begründet, sondern auch gesellschaftspolitisch. Eine Abkehr von normierenden, ausgrenzenden, stigmatisierenden oder objektivierenden, pädagogischen Praktiken, Theorien und Institutionen findet sich in den neuen Bezugstheorien, den neuen Ansätzen der Handlungs- und Aktionsforschung, der Perspektive auf Kindheit, der Auseinandersetzung mit Gewalt und ganz explizit im Bedeutungsgewinn von Ungleichheit und Chancengerechtigkeit. Auf motivationaler Ebene kann neben einem wissenschaftlichen Interesse somit auch immer ein gesellschaftskritisches oder politisches Interesse als weitere Motivationsebene identifiziert werden.

Durch die Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Denkkollektiven und eine nicht nur wissenschaftlich gelagerte Motivation konnten die Wissensfragmente weiterzirkulieren und sich in vielen Fällen auch im Kontext von Transformationsprozessen schlussendlich auch im wissenschaftlichen Diskurs etablieren. Eindrucksvoll zeigen dies die Analysen zum *Labeling Approach*, durch die dargelegt wurde, wie eng die diskursiven Netzwerke zwischen pädagogischer Praxis, erziehungswissenschaftlicher Theorie und politischer Aktion waren. Die im theoretischen Teil ausführlich beschriebene Funktionsweise der Interaktion zwischen Denkkollektiven, die sich produktiv auf die Transformation und Zirkulation von Wissensfragmenten auswirken, fand somit ihren Niederschlag.

So kann durch die Analysen der einzelnen Wissensfragmente und ihrer Transformation und Nutzbarmachung auch davon ausgegangen werden, dass es zu „Mutationen" (vgl. Fleck [1935]/2015, S. 38) von Denkstilen als Ergebnisse ebendieser Änderungen einzelner Aspekte kam.

8.4 Und heute? – Karrierewege der Themenkomplexe und ihre Aktualität

Ein wissenschaftlicher Diskursraum hat immer die verschiedensten Möglichkeiten auf neue Wissensfragmente, mit denen er konfrontiert wird, zu reagieren. Wovon diese Reaktion abhängt, ist in den letzten drei Teilkapiteln herausgearbeitet worden: Zunächst spielen die gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen und damit verbunden die Ausgangslage der diskursiven Struktur eine wichtige Rolle. Zudem ist die Reaktion deutlich davon abhängig, wie Machtstrukturen auf der Akteur*innenebene gelagert sind und inwiefern der wissenschaftliche Diskursraum Macht einbüßen könnte oder sogar die Chance hätte durch das Aufnehmen neuer Wissensfragmente und somit der (Neu-)Besetzung eines Themengebiets seine Reichweite zu maximieren. Abhängig von diesen Bedingungen kann der entsprechende Spezialdiskurs mit Abwehr, Teilaufnahme, Transformation oder auch Absorption dem sich ihm demonstrierenden Wissen begegnen. Bezogen auf die in dieser Arbeit dokumentierten Themenstränge konnten die unterschiedlichen Reaktionsmechanismen herausgearbeitet werden. Schon im ersten empirischen Teil, der die neue wissenschaftliche Umgebung in den Blick nimmt, stellen sich die Entwicklungsprozesse äußerst divers dar. Bei der Etablierung neuer Klassiker*innen kann von einer Teilaufnahme ausgegangen werden, neue Bezugsautor*innen wie beispielsweise Siegfried Bernfeld oder Vertreter*innen der Kritischen Theorie wurden in Teilströmungen der etablierten Erziehungswissenschaft aufgenommen und gelten heute als selbstverständliche Bezugsgrößen. Andere damals auch prominente Texte, wie die von Otto Rühle und Edwin Hoernle mit ihren sozialistischen Erziehungstheorien, gerieten jedoch wieder in Vergessenheit (vgl. Rühle [1932]/1973; Hoernle [1929]/2016).

Im Bereich der Forschung konnte gezeigt werden, dass sich die radikalen Tendenzen des damals als ‚Aktionsforschung' bezeichneten Forschungsparadigmas in verschiedene Ansätze transformierten. So können diese als ‚Präideen' (vgl. Fleck [1935]/2015, S. 35) heutiger Ansätze der teilnehmenden Beobachtung und der subjektorientierten oder partizipativen Forschung eingeordnet werden. In seiner Absolutheit wurden Ideen wie die gleichberechtigte Beteiligung von Forscher*innen und Beforschten an allen Einzelschritten des Forschungsprozesses jedoch nicht in den Mainstream der Erziehungswissenschaft aufgenommen und finden nur vereinzelt und dort eher als ein ‚Überbleibsel' der Ideen der 1970er Jahre ihre Anwendung.

Sehr komplex scheinen immer noch die Wissensbewegungen im Feld der Aufarbeitung und Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus. Auseinandersetzungen darüber, wie Verstrickungen berühmter Erziehungswissenschaftler*innen und Pädagog*innen in die Verbrechen des Nationalsozialismus einzuordnen sind, dauern an. Beispielhaft dazu sind für das pädagogische Feld die Kontroversen um Peter Petersen und die Umbenennung sogenannter Jena-Plan-Schulen[80] zu nennen oder auch die Arbeiten von Anne Rohstock, die sich bemüht bisher unthematisierte Relationen der Bildungsforschung zum Regime der Nationalsozialisten aufzudecken (vgl. Rohstock 2019). Es zeigt sich, dass diese Form der historischen Aufarbeitung diskursiver Verstrickungen, die damals auch durch das kritisch-alternative Milieu angestoßen wurde, immer noch ein großes Potenzial birgt und weiterhin als eine wichtige Aufgabe der Historischen Bildungsforschung begriffen werden muss. Hier kann davon ausgegangen werden, dass Hegemonien des wissenschaftlichen Diskursraums noch lange eine repressive Wirkung auf den Aufarbeitungsprozess hatten und immer noch haben.

80 Trotz der mittlerweile bekannten und viel diskutierten Verstrickung Peter Petersens in die NS-Ideologie, sind bundesweit noch sehr viele Schulen nach dem von ihm entwickelten Jena-Plan benannt und häufig bleibt die Problematik um seine Person unthematisiert.

Die im zweiten empirischen Teil dargestellten veränderten Thematisierungsweisen und neuen Themensetzungen sind besonders durch die Neuaufnahme von Wissensbereichen in den wissenschaftlichen Diskursraum geprägt und zeichnen sich darüber aus, dass sie auch heute noch einer bemerkenswerten Dynamik unterliegen. So ist insbesondere der Bereich der Frauen- und Geschlechterforschung momentan mit neuen Kontroversen im Bereich der Queertheorie und -forschung konfrontiert und sieht sich ständig durch den politischen und öffentlichen Diskursraum neu gefordert. Gleichsam zeigte sich auch hier eine lange andauernde Abwehr des patriarchal organisierten erziehungswissenschaftlichen Diskursraums, sodass sich das Wissen der Frauen- und Geschlechterforschung lange nur auf einen Spezialdiskurs beschränkte und eine Aufnahme in andere Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft nur schleppend verlief. Begründet werden kann dies damit, dass ein ausgebautes geschlossenes komplexes Meinungssystem, als welches man die binären Form geschlechtlichen Rollenteilung begreifen kann, sich zunächst sehr beharrlich gegen allem ihm widersprechenden wehrt (vgl. Fleck [1935]/2015, S. 40).
Auch heute zeigt sich dieses Phänomen beispielsweise noch daran, dass das Wissen über Nicht-Binarität von Geschlechtlichkeit, welches schon lange zum Konsens in der Frauen- und Geschlechterforschung zählt, noch nicht im Diskursraum aller Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft angekommen ist.[81]
Im Kontext der Kindheitspädagogik kann zunächst seit den 1960er Jahren ein immenser noch andauernder Ausbau verzeichnet werden, der sich sowohl in neuen Studiengängen und Professuren als auch neuen Publikationsorganen niederschlug (vgl. Hechler et al. 2021). In der Perspektive auf Kindheit kann zunächst von einer Absorption subjektorientierter Ansätze, die sich in Teilen auch schon in reformpädagogischen Ideen um 1900 fanden, ausgegangen werden. So scheint es erziehungswissenschaftlich unumstritten Kindern Selbstbestimmung und eigene Rechte zuzuschreiben. Jedoch zeigt sich bei der genaueren Betrachtung, dass sich, ähnlich wie im Kontext der ‚Aktionsforschung', die Radikalität der Ideen des kritisch-alternativen Milieus im Kontext der Perspektive auf Kindheit, eine gänzliche Enthierarchisierung des Erwachsenen-Kind-Verhältnisses, nicht durchsetzen konnte. So kann auch hier von einer Transformation einzelner Wissensfragmente ausgegangen werden.
Die Thematik der Gewalt vereint schließlich die unterschiedlichen Reaktionsformen des wissenschaftlichen Diskursraums. So ist der Begriff der Gewalt in all seinen Facetten mittlerweile aus einem erziehungswissenschaftlichen Diskursraum nicht mehr wegzudenken. Folglich kann von einer Absorption ausgegangen werden, die sich insbesondere auch durch die sozialwissenschaftliche Öffnung begründet. Jedoch lassen sich im Kontext der selbstreflexiven Auseinandersetzung mit den disziplinären Verstrickungen ähnliche Abwehrmechanismen erkennen, wie in den Kontroversen um die Aufarbeitung der Verstrickungen im Kontext der NS-Zeit. Die Aufnahme des Gewaltbegriffs in den erziehungswissenschaftlichen Diskursraum hätte dazu beitragen können Gewaltverhältnisse zu erkennen, zu benennen und auch zu verurteilen. Leider ist dies im Kontext der Aufarbeitung von sexualisierter Gewalt und den diese legitimierenden Diskurspositionen nicht gelungen und die Erziehungswissenschaft steht immer noch vor der Herausforderung sich dieser Vergangenheit zu stellen, denn auch wenn sich schon einige Forschungsprojekte der Thematik intensiv widmen (vgl. z. B. Baader 2017; Baader et al. 2020; Oelkers 2016) und auch der im Juli 2021 gefällte Beschluss der *DGfE* einen unabhängigen Aufarbeitungsauftrag zu vergeben ein wichtiger Schritt war (vgl. Kleinau et al. 2021), sind immer noch erhebliche Forschungslücken zu verzeichnen.

81 So werden quantitative Studien immer noch in vielen Fällen nur mit binären Codes besetzt (vgl. z. B. von Seeler & Agha 2021; Hess, Denn & Lipowsky 2019).

Im Bereich des Themenkomplexes von Ungleichheit und Chancengerechtigkeit kann von einer Absorption der Wissensfragmente und neuen Perspektiven ausgegangen werden, bei welchen sich die Perspektiven in Teilen, wie beispielsweise im Kontext des *Labeling Approachs*, auf neue Felder erstreckten, aber eventuell auch ihre politischen Implikationen und somit auch ihre Radikalität verloren.
Passend dazu erscheint Timm Kunstreichs Perspektive, die er zum Ende der biographischen Erzählung darlegt. Er sagt:

> Ich glaube wir haben so stark Eingang gefunden, wir haben uns kaputtgesiegt (lachend)
>
> (Transkript Kunstreich 2017).

Er begründet diese Perspektive mit Wolfgang Keckeisens Publikation „Pädagogik zwischen Kritik und Praxis" aus dem Jahr 1984. Keckeisen beschäftigt sich dort mit dem konfliktbehafteten Verhältnis von einer sich als kritisch verstehenden Pädagogik und dem handlungspraktischen pädagogischen Raum. Keckeisen schlussfolgert dort, dass eine Unterwerfung unter Verwertungslogiken einer emanzipatorischen Pädagogik schade und sie nur über eine autonome Funktionsweise ihre kritische Macht behalten könne (vgl. Keckeisen 1985, S. 274 f.).
So ist es in Folge der Reaktion des wissenschaftsinternen Diskurses auf die Konfrontation mit neuen Wissensfragmenten und den dazugehörigen perspektivverändernden Potenzialen zu unterschiedlichen Entwicklungen und Etablierung der Themenstränge gekommen. Abhängig war der ‚Erfolg' eines Impulses immer insbesondere von den ausführlich über die Analyseebene drei beschriebenen Hegemonien, innerhalb und außerhalb spezifischer Denkkollektive, die ‚Karrieren' von Themen und Perspektiven begünstigten oder blockierten. Darüber hinaus förderte oder limitierte auch immer das gesellschaftspolitische Klima Trendwenden oder Marginalisierungen von Themen.

9 Der Blick zurück nach vorn: Die Ergebnisse als Teil der disziplinären Wissensgeschichte der Erziehungswissenschaft

Ein Wissenschaftssystem – so zeigte diese Arbeit – absorbiert nicht alles um sich herum, jedoch trennt es sich genauso wenig strikt von einem Außen – ist ein so klares Außen doch durch die bestehenden Verkettungen in der diskursiven Praxis kaum definierbar (vgl. Foucault 1980, S. 262). Die in dieser Arbeit einem kritisch-alternativen pädagogischen Diskursraum zugehörigen Denkkollektive können als in den ausgehenden 1960er und beginnenden 1970er Jahren dominantes Sprachrohr, welches auch mit spezifisch ideologisch gefärbten Wissen operiert, eingeordnet werden. Folgt man Foucaults Ausführungen zum Verhältnis von Wissen und Ideologie (vgl. Foucault 1980, S. 262 ff.) wird deutlich, dass sich auch dieses durch untrennbare Interdependenzen gestaltet.
Bei den in dieser Arbeit diskutierten Wissensformationen handelt es sich um unterschiedliche Elemente, die von einer diskursiven Praxis mitgebildet, durch diese spezifiziert und ausgestaltet wurden. Ein wissenschaftlicher Diskursraum mit den ihm zugehörigen Denkkollektiven hat in jeweils einer bestimmten Art und Weise auf diese reagiert. Da es, wenn man Foucault folgt, kein Wissen ohne definierte diskursive Praxis gibt und jede diskursive Praxis durch das Wissen bestimmt wird, das sie formiert (vgl. Foucault 1980, S. 260), kann davon ausgegangen werden, dass sich in einem Prozess der Wissenszirkulation und Wissenstransformation sowohl das Wissen des Diskursraums des kritisch-alternativen Milieus durch seine diskursiven Verschränkungen mit der etablierten Erziehungswissenschaft veränderte, als auch, dass sich die etablierte Erziehungswissenschaft selbst durch die Auseinandersetzung mit den neuen Wissensformen in einem kommunikativen Prozess der Öffnung und des Konfliktes durch diese Wissensformen veränderte.
Insbesondere haben die in dieser Arbeit dokumentierten Wissensbewegungen gezeigt, dass das pädagogisch handlungspraktische, das politische und das wissenschaftliche Feld sehr eng miteinander verwoben waren, unterschiedliche Denkkollektive miteinander in Kontakt traten und Denkstile diese drei Sphären übergreifend fungierten. Dabei kann auch geschlussfolgert werden, dass Akteur*innen gleichzeitig Teil unterschiedlicher Denkkollektive waren und die Grenzen zwischen dem politischen, dem pädagogisch-handlungspraktischen und dem wissenschaftlichen Raum als fluide zu betrachten sind. So bewegte und bewegt sich das Wissen zwischen der pädagogischen Handlungspraxis, dem politischen Diskursraum mit all seinen Institutionen und dem wissenschaftlichen Feld. Die dadurch entstehenden Interdependenzen zwischen den Sphären und die damit einhergehende Wissensbewegung, die immer erneute Rückwirkungen und Weitergaben auslösen, lassen sich als Wissenszirkulation verstehen. So bewegte und bewegt sich das Wissen zwischen der pädagogischen Handlungspraxis, dem politischen Diskursraum mit all seinen Institutionen und dem wissenschaftlichen Feld. Dabei kommt es in den jeweiligen Kontexten immer zu neuen Nutzbarmachungen, Umformungen, Abgrenzungen und Modifikationen. Diese Prozesse der Wandlung des Wissens oder seiner Andersverwertung können als Wissenstransformation gelesen werden.
Dennoch konnte diese Arbeit nur einen sehr kleinen Ausschnitt wissensgeschichtlicher Aspekte aufzeigen und viele kontextuelle Verknüpfungen oder jenseits der induktiven Kategorienbil-

dung liegenden Aspekte konnten nicht abgebildet werden. Insbesondere die weitere Karriere der hier besprochenen Theorien, Ansätze, Begriffe und Themenkomplexe konnte in dieser Arbeit aufgrund des anders gelagerten Fokus nicht in Gänze erfasst werden. Hier bieten sich unterschiedlichste Zugänge an, die als lohnenswert angesehen werden müssen. Wurde der Prozess der Etablierung von Wissen über die 1980er Jahre hinaus hier in Teilen nur in einer kursorischen Form angeschnitten, wäre es in jedem Fall ein weiteres Projekt wert, dort noch einmal anzusetzen. Möglichkeiten wären eine diskursanalytische Betrachtung von Zeitschriften wie der *Zeitschrift für Pädagogik*, der *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, der *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, schulpädagogischen Zeitschriften wie *Westermanns pädagogische Beiträge* oder auch von sozialpädagogischen Zeitschriften, wie den *Sozialen Passagen* oder *Widersprüche*. Aber auch eine Feinanalyse der Publikationen meiner Interviewpartner*innen und den dort genutzten theoretischen Denkfiguren, beispielsweise mit einer sowohl quantitativen wie auch qualitativen Zitations- bzw Rezeptionsanalyse, wäre ein lohnenswerter Zugriff.
Weiter könnten pädagogische und erziehungswissenschaftliche Lexika, die in dieser Arbeit auch nur in einer kursorischen Form berücksichtigt werden, auf die neuen Wissensfragmente hin analysiert werden, gleichsam Handbücher oder Lehrbücher.
Der spezifische Zuschnitt über Interviewpartner*innen, die sich im wissenschaftlichen System bewegten und auch aus Positionen sprechen, die noch in wissenschaftlichen Denkkollektiven verankert sind, gewährleistete somit nur partiell Wissensbewegungen im praktischen Diskursraum und ihre Entwicklung nachzuzeichnen. Da von keiner strikten Trennung und einem Übergreifen der Denkstile ausgegangen wird, wären Einblicke in biographische Erzählungen von Personen, die ebenso dem pädagogisch kritisch-alternativem Milieu angehörten, sich jedoch fortführend in der pädagogischen Praxis oder in der Politik bewegten, lohnenswert.
Darüber hinaus wäre es eine weitere Möglichkeit, die biographischen Erzählungen der Interviewpartner*innen mit weiteren Biographien einer jüngeren Generation von Wissenschaftler*innen zu kontrastieren um entweder die Spezifizität der ‚1968er Biographien' zu belegen und zu erfahren, wie sich Themenkonjunkturen wandelten oder auch um Gemeinsamkeiten zu identifizieren.
Somit ist das Thema der Wissensbewegungen der ‚langen 1968er' zwischen der pädagogischen und politischen Praxis sowie der Wissenschaft noch immer ein lohnendes Forschungsfeld und bietet Raum für die unterschiedlichsten methodologischen und methodischen Zugänge. Gerade durch die hier dokumentierte Tatsache, dass Diskursursprünge und -verschränkungen hochkomplex und weder zeitlich noch räumlich identifizierbar sind und das Wissen auf keinem klaren Fundament ruht (vgl. Fleck [1935]/2015, S. 70), entsteht eine so vielfältige Möglichkeit an Perspektiven auf Wissensbewegungen, dass eine vollumfängliche Erfassung als utopisches Projekt erscheint.
So zeigte diese Arbeit jedoch einen *möglichen* Einblick und eine *mögliche* Form der Dokumentation von Wissensbewegungen im Kontext von ‚1968' und berücksichtigte dabei durch den Zuschnitt der Fragestellung insbesondere Einflüsse auf das wissenschaftliche System – jedoch immer unter der Annahme, dass Wissensbewegungen nie unidirektional verlaufen. Damit kann die Arbeit auch einen Anlass geben weitere Perspektiven aus anderen theoretischen und methodologischen Blickschneisen zu erforschen und zu neuen vielleicht sogar anderen Ergebnissen zu kommen.

IV Anhang

Literatur

Aab, Johanna (1972). Widersprüche in der bürgerlichen Sozialpädagogik. In Aloys Leber & Helmut Reiser (Hrsg.), *Sozialpädagogik, Psychoanalyse und Sozialkritik. Perspektiven sozialer Berufe* (S. 145–162). Neuwied/Berlin: Luchterhand.

Aden-Grossmann, Wilma (2008). *Berthold Simonsohn. Biographie des jüdischen Sozialpädagogen und Juristen (1912–1978)*. Frankfurt/New York: Campus.

Aden-Grossmann, Wilma (2011). *Der Kindergarten. Geschichte, Entwicklung, Konzepte.* Weinheim/Basel: Beltz.

Adorno, Theodor W. ([1950]/1999). *Studien zum autoritären Charakter.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Adorno, Theodor W. ([1966]/1973). Erziehung nach Auschwitz. In Gerd Kaldenbach (Hrsg.), *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969* (S. 88–104). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Altrichter, Herbert; Lobewein, Waltraud & Welte, Heike (1997). PraktikerInnen als ForscherInnen. Forschung und Entwicklung durch Aktionsforschung. In Barbara Friebertshäuser & Annedore Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 640–660). Weinheim/München: Juventa.

Aly, Götz (2008). *Unser Kampf 1968 – ein irritierter Blick zurück.* Frankfurt a. M.: Fischer Verlag.

Anastasiadis, Maria & Wrentschur, Michael (2019). Forschungsräume öffnen und das Soziale gestalten. Intentionen und Realisierung partizipativer Forschung in der Sozialen Arbeit. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie, 3 (Sonderheft)*, S. 9–25.

Andresen, Sabine (2000). „Das Jahrhundert des Kindes" als Vergewisserung. Ellen Keys Echo im pädagogischen Diskurs der Moderne. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 20* (1), S. 22–38.

Andresen, Sabine (2001). Der deutsche Mann und die Klassikerdebatte in der Sozialpädagogik: Ein Kommentar. *Zeitschrift für pädagogische Historiographie, 2,* S. 99–105.

Andresen, Sabine & Tippelt, Rudolf (2018). Sexuelle Gewalt in Kindheit und Jugend. Theoretische, empirische und konzeptionelle Erkenntnisse und Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Forschung Einführung zum Beiheft. In dies. (Hrsg.), *Sexuelle Gewalt in Kindheit und Jugend. Theoretische, empirische und konzeptionelle erkenntnisse und Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 9–18). Weinheim/Basel: Beltz.

Anhorn, Roland & Bettinger, Frank (Hrsg.) (2002). *Kritische Kriminologie und Soziale Arbeit. Impulse für professionelles Selbstverständnis und kritisch-reflexive Handlungskompetenz.* Weinheim/München: Juventa.

Apitzsch, Ursula (2000). *Migration und Biographie. Zur Konstitution der Interkulturellen in den Bildungsgängen junger Erwachsener der zweiten Migrationsgeneration*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Ariès, Philippe ([1975]/1998). *Geschichte der Kindheit*. München: dtv.

Aßmann, Alex (2015). *Vordenker der 68er – Begründer der emanzipatorischen Pädagogik. Eine Biografie.* Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Baader, Meike Sophia (2008). 1968 und die Pädagogik. In Tobias Schaffrik & Sebastian Wienges (Hrsg.), *68er Spätlese – Was bleibt von 1968?* (S. 58–77). Berlin: Lit-Verlag.

Baader, Meike Sophie (Hrsg.) (2008). *„Seid realistisch verlangt das Unmögliche!" Wie 1968 die Pädagogik bewegte*. Weinheim/Basel: Beltz.

Baader, Meike Sophia; Herrmann, Ulrich (Hrsg.) (2011). *68 – Engagierte Jugend und Kritische Pädagogik. Impulse und Folgen eines kulturellen Umbruchs in der Geschichte der Bundesrepublik*. Weinheim/München: Juventa.

Baader, Meike Sophia (2014). „Die reflexive Kindheit (1968–2000)". In Meike Sophia Baader, Florian Eßer & Wolfgang Schröer (Hrsg.), *Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge* (S. 414–455). Frankfurt a. M.: Campus.

Baader, Meike Sophia (2015). *Die Kinderladenbewegung als case study der antiautoritären Erziehungsbewegung. 1968 und die Pädagogik in kultur-, modernitäts- und professionsgeschichtlicher Perspektive (1965–1977)*. DFG-Forschungsbericht. Verfügbar unter: http://docplayer.org/25617071–2–arbeits-und-ergebnisbericht-das-von-der-dfg-finanzierte-projekt-die-kinderladenbewegung-als-case-study-der-antiautoritaeren-erziehungsbewegung.html [Letzter Zugriff: 02.12.2021]

Baader, Meike Sophia; Freytag, Tatjana (Hrsg.) (2015). *Erinnerungskulturen. Eine pädagogische und politische Herausforderung (Vorwort)*. Köln/Weimar/Wien: Böhlau Verlag.

Baader, Meike Sophia (2017). Zwischen Enttabuisierung und Entgrenzung. Der Diskurs um Pädosexualität und die Erziehungs-, Sexual- und Sozialwissenschaften der 1970er bis 1990er Jahre. *Erziehungswissenschaft, 28* (4), S. 27–37.

Baader, Meike Sophia (2018). Blinde Flecken der Disziplin und ihrer Geschichte. Die Involviertheit der Wissenschaft in pädosexuelle Diskurspositionen der 1960er bis 1990er Jahre. In Markus Rieger-Ladich; Anne Rostock & Karin Amos (Hrsg.), *Erinnern, Umschreiben, Vergessen. Die Stiftung des disziplinären Gedächtnisses als soziale Praxis* (S. 254–276). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

Baader, Meike-Sophia (2018). Von der Normalisierung zur De-Zentrierung nach 1968. Mütterlichkeit, Weiblichkeit und Care in der Alten und in der Neuen Frauenbewegung. In Antja Langer, Claudis Mahs & Barbara Rendtorff (Hrsg.), *Weiblichkeit – Ansätze zur Theoretisierung [Jahrbuch Frauen- du Geschlechterforschung, 14]* (S. 15–38). Opladen/Berlin/Toronto: Budrich Verlag.

Baader, Meike Sophia; Schröer, Wolfgang; Oppermann, Carolin & Schröder, Julia (2020): *Ergebnisbericht: „Helmut Kentlers Wirken in der Berliner Kinder- und Jugendhilfe".* Universität Hildesheim. https://hildok.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/1092 [Letzter Zugriff: 29.11.2021]

Baar, Robert; Budde, Jürgen; Kampshoff, Marita & Messerschmidt, Astrid (2019).Von der Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft zur erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. In Robert Baar, Jutta Hartmann & Marita Kampshoff (Hrsg.), *Geschlechterreflektierte Professionalisierung – Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen* (S. 11–14). Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.

Behm, Britta; Drope, Tilman; Glaser, Edith & Reh, Sabine (2017). Wissen machen – Beiträge zu einer Geschichte erziehungswissenschaftlichen Wissens in Deutschland zwischen 1945 und 1990. Einleitung zum Beiheft. *Zeitschrift für Pädagogik, 63 (Beiheft),* S. 7–15.

Behm, Britta & Rohstock, Anne (2020). Loyalität. Zur verdeckten Regulierung von Denk-Bewegungen in wissenschaftlichen Feldern. Eine Sondierung am Beispiel der Geschichte westdeutscher Bildungsforscher. In Isabell van Ackeren, Helmut Bremer, Fabian Kessl, Hans Christoph Koller, Nicolle Pfaff, Caroline Rotter, Dominique Klein & Ulrich Salaschek (Hrsg.), *Bewegungen – Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 51–70). Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.

Benner, Dietrich (1980). Das Theorie-Praxis-Problem in der Erziehungswissenschaft und die Frage nach Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns. *Zeitschrift für Pädagogik 26* (4)*,* S. 485–497.

Betz, Tanja & Eßer, Florian (2016). Kinder als Akteure – Forschungsbezogene Implikationen des erfolgreichen Agency-Konzepts. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 11* (3), S. 301–314.

Bick, Wolfgang & Müller, Paul J. (1984). Sozialwissenschaftliche Datenkunde für prozeßproduzierte Daten: Entstehungsbedingungen und Indikatorenqualität. In dies. & Reinhard Mann (Hrsg.), *Sozialforschung und Verwaltungsdaten* (S. 123–159). Stuttgart: Klett-Cotta.

Bilz, Ludwig; Steger, Jette; Fischer, Saskia M.; Schubarth, Wilfried & Kunze, Ulrike (2016). Ist das schon Gewalt? Zur Bedeutung des Gewaltverständnisses von Lehrkräften für ihren Umgang mit Mobbing und für das Handeln von Schülerinnen und Schülern. *Zeitschrift für Pädagogik 62* (6), S. 841–860.

Binder, Ulrich (2016). Die Analyse erziehungswissenschaftlicher Wissenserzeugung. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik 62* (4)*,* S. 447–451.

Birgmeier, Bernd; Mührel, Eric (2016). *Die „68er" und die Soziale Arbeit. Eine (Wieder-) Begegnung.* Wiesbaden: Springer VS.

Bittner, Günther (1970*). Psychoaanlyse und soziale Erziehung.* München: Juventa Verlag.

Bittner, Günther & Rehm, Willy (1970). Psychoanalyse und Erziehung. In dies. (Hrsg.), *Psychoanalyse und Erziehung* (S. 10–30). München: Wilhelm Goldmann Verlag.

Bliemetsrieder, Sandro & Dungs, Susanne (2016). Eine Hermeneutik des „Wahnsinns". In Bernd Birgmeier & Eric Mührel (Hrsg.), *Die „68er" und die Soziale Arbeit. Eine (Wieder-) Begegnung* (S. 277–301). Wiesbaden: Springer VS.

Böhnisch, Lothar & Lenz, Karl (2014). *Studienbuch Pädagogik und Soziologie.* Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Böhnisch, Lothar (2018). Abweichendes Verhalten. In Hans-Uwe Otto, Hans Thiersch, Rainer Treptow & Holger Ziegler (Hrsg*.), Handbuch Soziale Arbeit: Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (S. 25–33). München: Ernst Reinhardt Verlag.

Boger, Mai-Anh & Textor, Annette (2016). Das Förderungs-Stigmatisierungs-Dilemma. Oder Der Effekt diagnostischer Kategorien auf die Wahrnehmung durch Lehrkräfte. In Bettina Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte* (S. 79–97). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Bogner, Artur & Rosenthal, Gabriele (2017). *Biographies in the global south: life stories embedded in figurations and discourses.* Frankfurt/New York: Campus.

Bönold, Fritjof (2005). Zur Lage der pädagogischen Frauen- und Geschlechterforschung: bildungstheoretische Diskussion. In Rita Casale, Barbara Rentdorff, Sabine Andresen, Vera Moser & Annedore Prengel (Hrsg.), *Geschlechterforschung in der Kritik* (S. 87–106). Opladen/Bloomfield Hills: Verlag Barbara Budrich.

Bonacker, Thorsten & Imbusch, Peter (2018). Zentrale Begriffe der Friedens- und Konfliktforschung: Konflikt, Gewalt, Krieg, Frieden. In Peter Imbusch & Ralf Zoll (Hrsg.), *Friedens- und Konfliktforschung. Eine Einführung* (S. 67–142). Wiesbaden: Springer VS.

Boogart, Hilde van den (2000). Labeling approach. In Franz Stimmer (Hrsg.), *Lexikon der Sozialpädagogik und Sozialarbeit* (S. 407). München/Wien: Oldenbourg Verlag.

Boogart, Hilde van den (2017). Theorien Abweichenden Verhaltens. In Dieter Kreft & Ingrid Mielenz (Hrsg.), *Wörterbuch Soziale Arbeit* (S. 44–45). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Bourdieu, Pierre (1987). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Brachmann, Jens (2017). Pädosexuelle Gewaltverbrechen – Erwartungen an die „wissenschaftliche" Aufarbeitung. *Erziehungswissenschaft, 28* (54), S. 75–84.

Bude, Heinz (1995). *Das Altern einer Generation. Die Jahrgänge 1938–1948.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.

Bude, Heinz (2018). *Adorno für Ruinenkinder. Eine Geschichte einer Revolte*. München: Hanser Verlag.

Bünger, Carsten & Schenk, Sabrina (2019). „Belehrung" und „Neufassung" – Tradieren als Übersetzen. Überlegungen zum Anschluss an Günther Buck und Heinz-Joachim Heydorn. In Marcus Rieger-Ladich, Anne Rohstock & Karin Amos (Hrsg.), *Erinnern, Umschreiben, Vergessen. Die Stiftung des disziplinären Gedächtnisses als soziale Praxis* (S. 235–253). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

Burghardt, Heinz (2016). Unser Aufbruch. Versuch, einen Wirbel zu beschreiben, von dem ich selbst erfasst war. In Bernd Birgmeier & Eric Mührel (Hrsg.), *Die „68er" und die Soziale Arbeit. Eine (Wieder-) Begegnung* (S. 187–202). Wiesbaden: Springer VS.

Breit, Simone (2020). Pädagogische Diagnostik als Transfer-Herausforderung. Zum Spannungsfeld zwischen Wissenschaft und Praxis unter Berücksichtigung von Bildungsadministration und -politik. *Qualifizierung für Inklusion 2* (2), o. S., Verfügbar unter: URN: urn:nbn:de:0111–pedocs-209245 – DOI: 10.25656/01:20924 [letzter Zugriff 29.11.2021].

Brentano, Margherita von (2015). Laudatio für den Arbeitskreis Historische Frauen- und Geschlechterforschung. Verfügbar unter: https://www.fu-berlin.de/sites/margherita-von-bren-no/preistraegerinnen/Media/LorraineDaston-BrentanoPreisLaudatioAKHFGJuli2015.pdf [Letzter Zugriff: 22.12.2021].

Brezinka, (1957). *Erziehung als Lebenshilfe. Eine Einführung in die pädagogische Situation*. Stuttgart: Klett Verlag.

Brumlik, Micha (2008). *Wie antisemitisch waren die 68er?* Verfügbar unter: http://www.humanistischeunion.de/nc/publikationen/vorgaenge/online_artikel/online_artikel_detail/back/vorgaenge-181/article/wie-antisemitisch-waren-die-68er/?tx_ttnews%5BsViewPointer%5D=1&cHash=ae7a35b266 [Letzter Zugriff: 10.12.2019].

Calvino, ([1991]/2003). *Warum Klassiker lesen.* München/Wien: Carl Hanser Verlag.

Caruso, Marcelo; Chemnitz, Heidemarie; Link, Jörg-W. (2009). Bildungsgeschichte – Einleitung. In dies. (Hrsg.), *Orte der Bildungsgeschichte* (S. 7–12). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Cloos, Peter (2008). Die Neu-Entdeckung der frühen Kindheit? In Meike Sophia Baader (Hrsg.), *„Seid realistisch verlangt das Unmögliche!" Wie 1968 die Pädagogik bewegte* (S. 69–88). Weinheim/Basel: Beltz.

Dahrendorf, Ralf ([1965]/1968). *Bildung ist Bürgerrecht: Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik.* Konstanz: Die Zeit-Bücher.

Daphi, Priska & Zimmermann, Jens (2018). 1968 als Gründungsmoment. Heutige linke Bewegungen beziehen sich vielfältig auf die Studierendenrevolte. *Forschung Frankfurt, 35* (1), S. 99–103.

Dehnavi, Morvarid; Krug, Julia; Wienhaus, Andrea & Groppe, Carola (2018). Ged-ächtnispolitik in den Geisteswissenschaften. Wissenspfade und Wissenskonflikte am Beispiel der Geschichtswissenschaft, Erziehungswissenschaft und Germanistik in den 1960er und 1970er Jahren. In Markus Rieger-Ladich; Anne Rostock & Karin Amos (Hrsg.), *Erinnern, Umschreiben, Vergessen. Die Stiftung des disziplinären Gedächtnisses als soziale Praxis* (S. 210–234). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

Demirovic, Alex (2013). Autonomie der Hochschule in der Demokratie. In Andreas Keller, Doreen Pösch & Anna Schütz (Hrsg.), *Baustelle Hochschule. Attraktive Karrierewege und Beschäftigungsbedingungen gestalten* (S. 15–35). Bielefeld: Bertelsmann.

Denhavi, Moharvid (2013). *Das politisierte Geschlecht. Biographische Wege zum Studentinnenprotest von 1968 und zur neuen Frauenbewegung*. Bielefeld: transcript Verlag.

Dewe, Bernd (1982). Zur Wissenssoziologie institutionalisierter Bildungsprozesse – Wissenschaftsorientierte Informationsstrukturen und erfahrungsgeprägtes Wissen in der Erwachsenenbildung. In Dirk Axmacher (Hrsg.), *Beiträge zur sozialwissenschaftlichen Begründung von Bildungstheorie* (S. 85–135). Osnabrück: Universität Osnabrück.

Dewe, Bernd (1996). Professionswissen von Weiterbildnern: Klientenbezug – Fachbezug. In Arno Combe & Werner Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 714–757). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Dewe, Bernd (2006). Transfer, Transformation oder Relationierung von Wissen. Theoretische Überlegungen zur berufsbezogenen Wissensforschung. In Doris Schaeffer (Hrsg.), *Wissenstransfer in der Pflege. Ergebnisse eines Expertenworkshops* (S. 15–27). Verfügbar unter: https://docplayer.org/13237783–Wissenstransfer-in-der-pflege.html [Letzter Zugriff: 29.11.2021].

Dinkelaker, Jörg; Ebner von Eschenbach, Malte & Kondratjuk, Maria (2020). Ver-Mittlung oder Über-Setzung? Eine vergleichende Analyse von Relationsbestimmungen in erziehungswissenschaftlichen Konzepten des Wissenstransfers. In Matthias Ballod (Hrsg.), *Transfer und Transformation von Wissen (S. 7–5).* Berlin: Peter Lang.

Dettmering, Peter & Pastenaci, Renate (2016). *Das Vermüllungssyndrom: Theorie und Praxis.* Eschborn: Klotz.
Dollinger, Bernd (2013). Kritik als Label? Die Provokation der Sozialen Arbeit durch den „Labeling Approach". In Bettina Hünersdorf & Jutta Hartmann (Hrsg.), *Was ist und wozu betreiben wir Kritik in der Sozialen Arbeit? Disziplinäre und interdisziplinäre Zugänge* (S. 69–86). Wiesbaden: Springer VS.
Dollinger, Bernd; Groenemeyer, Axel & Rzepka, Dorothee (2015) (Hrsg.). *Devianz als Risiko. Neue Perspektiven des Umgangs mit abweichendem Verhalten, Delinquenz und sozialer Auffälligkeit*. Weinheim/Basel: Beltz
Dollinger, Bernd (2008). *Klassiker der Pädagogik: Die Bildung der modernen Gesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
Dreitzel, Hans Peter (1972). *Die gesellschaftlichen Leiden und das Leiden an der Gesellschaft. Vorstudien zu einer Pathologie des Rollenverhaltens.* Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.
Dudek, Peter (1995). *„Der Rückblick auf die Vergangenheit wird sich nicht vermeiden lassen. Zur pädagogischen verarbeitung des Nationalsozialismus in Deutschland (1945–1990).* Opladen: Westdeutscher Verlag.

Eigenmann, Phillipp (2018). Vom Aktivismus zur Professionalität – Voraussetzungen und Folgen der Institutionalisierung interkultureller Pädagogik in den 1980er-Jahren. Sektion Historische Bildungsforschung der Deutschen gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Hrsg.), *Scheinbarer Stillstand – Pädagogische Diskurse und Entwicklungen in den Achtzigerjahren [Jahrbuch Historische Bildungsforschung, 23]* (S. 98–118). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
Elias, Norbert (1969). *Über den Prozeß der Zivilisation: Wandlungen der Gesellschaft. Entwurf zu einer Theorie der Zivilisation, Bd. 2.* Bern/München: Francke.
Elias, Norbert ([1970]/2004). *Was ist Soziologie?* München: Juventa Verlag.
Elias, Norbert (1977). Zur Grundlegung einer Theorie sozialer Prozesse. *Zeitschrift für Soziologie, 6* (2), S. 127–149.
Elias, Norbert & Scotson, John L. (1993). *Etablierte und Außenseiter.* Frankfurt/Main: Suhrkamp.
Engelmann, Sebastian (2019). Alles wie gehabt? Zur Konstruktion von Klassikern und Geschichte(n) der Pädagogik. In Markus Rieger-Ladich, Anne Rohstock & Karin Amos (Hrsg.), *Erinnern Umschreiben, Vergessen. Die Stiftung des disziplinären Gedächtnisses als soziale Praxis* (S. 65–93). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
Eppe, Heinrich (2011). *Auswirkungen der 68er-Bewegung auf die Partizipationsstrukturen in Zeltlagern des Bezirks Hannover der SJD-Die Falken 1970–1972.* Weinheim: Juventa Verlag.
Erler, Michael (2012). *Soziale Arbeit. Ein Lehr- und Arbeitsbuch zu Geschichte, Aufgaben und Theorien (8. Auflage).* Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Fatke, Reinhard & Oelkers, Jürgen (2014). Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart. *Zeitschrift für Pädagogik, 60 (Beiheft),* S. 7–13.
Faulstich-Wieland, Hannelore (1989). Die Arbeitsgruppe Frauenforschung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. In dies., *Weibliche Identität. Dokumentation der Fachtagung der AG Frauenforschung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 3–12). Bielefeld: Kleine.
Felsch, Philipp (2015). *Der lange Sommer der Theorie. Geschichte einer Revolte 1960–1990.* München: C. H. Beck.
Ferhoff, Winfried & Peters, Friedhelm (1981). *Die Produktion abweichenden Verhaltens. Zur Rekonstruktion und Kritik des Labeling Approach*. Bielefeld: AJZ – Druck und Verlag.
Feltes, Thomas (1988). *Kriminologie und Praxisforschung: Probleme, Erfahrungen u. Ergebnisse.* Godesberg: Forum-Verlag.
Filla-Raquin, Michaela (2018). Kunst der Revolte – Revolte der Kunst. Die Goethe-Universität als Schauplatz des ästhetischen Aufbruchs. *Frankfurt Forschung, (35)1,* S. 53–57.
Fleck, Ludwik ([1980]/2015). *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Foucault, Michel ([1970]/1977). *Die Ordnung des Diskurses.* Frankfurt a. M.: Ullstein Materialien.
Foucault, Michel ([1974]/1988a). *Die Ordnung der Dinge.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Foucault, Michel ([1981]/1988b). *Die Archäologie des Wissens.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Frerichs, Melanie (2014). *Innovationsprozesse und organisationaler Wandel in der Automobilindustrie, Figurationen. Schriften zur Zivilisations- und Prozesstheorie.* Wiesbaden: Springer Fachmedien.
Friedrich, Monika (1986). *Der interpretative Ansatz in der Devianzsoziologie. Nachforschungen über den Idealismusvorwurf.* München: Wilhelm Fink Verlag.
Füssel, Marian (2019). Wissensgeschichte in der Frühen Neuzeit: Begriffe – Themen – Probleme. In Marian Füssel, Frank Rexroth & Inga Schürmann (Hrsg.), *Praktiken und Räume des Wissens* (S. 7–42). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

Galuske, Michael & Thole, Werner (1999). „Raus aus den Amtsstuben...". Niedrigschwellige, aufsuchende und akzeptierende sozialpädagogische Handlungsansätze – Methoden mit Zukunft. In Reinhard Fatke, Walter Hornstein, Christian Lüders & Michael Winkler (Hrsg.), *Erziehung und sozialer Wandel. Brennpunkte sozialpädagogischer Forschung, Theoriebildung und Praxis [Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 39]* (S. 183–202). Weinheim: Beltz.
Gauger, Jörg-Dieter (2008). „68"- Wirkung auf Bildung und Erziehung. In Bernhard Vogel & Matthias Kutsch (Hrsg.), *40 Jahre 1968. Alte und neue Mythen – Eine Streitschrift* (S. 225–258). Freiburg i. Br.: Herder Verlag.

Gippert, Wolfgang (2006). Politische Milieus – Ein Gegenstand der Historischen Bildungsforschung? In ders. (Hrsg.), *Politik in der Bildungsgeschichte – Befunde, Prozesse, Diskurse* (S. 265–279). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Glaser, Edith (1992). *Hindernisse, Umwege, Sackgassen. Die Anfänge des Frauenstudiums in Tübingen* (1994–1934). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Glaser, Edith & Andresen, Sabine (2009). Zur Einführung Disziplingeschichte der Erziehungswissenschaft als Geschlechtergeschichte. In dies. (Hrsg.), *Disziplingeschichte der Erziehungswissenschaft als Geschlechtergeschichte [Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft, 5]* (S. 7–14). Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Glötzl, Herbert (1976). *Die Produktion abweichenden Verhaltens in der Volksschule. Labeling approach und abweichendes Schülerverhalten. (*Regensburg, unveröffentlichte Dissertation).

Göddertz, Nina (2018). *Antiautoritäre Erziehung in der Kinderladenbewegung. Rekonstruktive Analysen biographischer Entwürfe von Zwei-Generationen-Familien.* Wiesbaden: Springer VS.

Goffman, Ervin (1973). *Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Großböttling, Thomas (2018). *1968 in Westfalen.* Münster: Ardey-Verlag.

Hamburger, Franz (2005). Forschung und Praxis. In Cornelia Schweppe & Werner Thole (Hrsg.), *Sozialpädagogik als forschende Disziplin* (S. 35–48). Weinheim/München: Juventa.

Hark, Sabine (Hrsg.) (2007). *Dis/Kontinuitäten Feministisch Theorie.* Wiesbaden: VS-Verlag.

Harney, Klaus & Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.) (1997). *Einführung in die Geschichte von Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit.* Opladen: Leske und Budrich.

Hartmann, Jutta; Messerschmidt, Astrid & Thon, Christine (2017). Queering Bildung. In dies. (Hrsg.); *Queertheoretische Perspektiven auf Bildung Pädagogische Kritik der Heteronormativität* (S. 15–28). Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Hax, Iris & Reiß, Sven (2021). *Programmatik und Wirken pädosexueller Netzwerke in Berlin – eine Recherche.* Verfügbar unter: https://www.aufarbeitungskommission.de/wp-content/uploads/Vorstudie_Programmatik-und-Wirken-paedosexueller-Netzwerke_Auarbeitungskommission.pdf [Letzter Zugriff: 22.12.2021]

Hechler, Daniel; Hykel, Theresa & Pasternak, Peer (Hrsg.). *Disziplinentwicklung der Kindheitspädagogik.* Verfügbar unter: https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/WiFF-Studie_34_Hechler_Hykel_Pasternack.pdf [Letzter Zugriff: 22.12.2021].

Heite, Catrin (2009). Soziale Arbeit als Profession im Kontext geschlechterhierarchischer Positionierungen. In Edith Glaser & Sabine Andresen (Hrsg.), *Disziplingeschichte der Erziehungswissenschaft als Geschlechtergeschichte [Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung, 5]* (S. 49–59). Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Helge, Peter ([1988]/1999). *Devianz und soziale Kontrolle. Eine Einführung in die Soziologie abweichenden Verhaltens*. Weinheim/München: Juventa.

Herbert, Ulrich (2002). *Wandlungsprozesse in Westdeutschland. Belastung, Integration, Liberalisierung; 1945 – 1980*. Göttingen: Wallstein.

Herzog, Walter (2018). Die ältere Schwester der Theorie. Eine Neubetrachtung des Theorie-Praxis-Problems. *Zeitschrift für Pädagogik 64* (6), S. 812–830.

Herringer, Norbert (1979). *Verwahrlosung: eine Einführung in Theorien sozialer Auffälligkeit.* München: Juventa.

Herrmann, Ulrich (1995). Pädagogische Klassiker und Klassiker der Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik, 41* (2), S. 161–165.

Hess, Miriam; Denn, Ann-Katrin & Lipowsky, Frank (2019). *Dokumentation der Erhebungsinstrumente des Projekts „Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulkindern" (PERLE). Technischer Bericht zu den PERLE-Videostudien. Band 2: Beobachtungssysteme zur Beschreibung und Qualität von Grundschulunterricht.* Frankfurt a. M.: GFPF; DIPF.

Hillmert, Steffen (2003). Altersstruktur und Karrierewege der Professorinnen und Professoren in der deutschen Soziologie. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 55* (1), S. 116–135.

Hodenberg, Christina & Siegfried, Detlev (2006). *Wo „1968" liegt. Reform und Revolte in der Geschichte der Bundesrepublik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Hodenberg, Christina von (2018). Das andere Achtundsechzig. Gesellschaftsgeschichte einer Revolte. München: C. H. Beck.

Hoernle, Edwin ([1929]/2016). *Grundfragen proletarischer Erziehung*. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch.

Hoffmann-Ocon, Andreas (2014). Heinrich Roth und der Preis der Forschung – Historisierungen, Verundeutlichungen und erziehungswissenschaftliche Erinnerungsgeschichten. *Erziehungswissenschaft 25* (49), S. 11–26.

Holtappels, Heinz G.; Heitmeyer, Wilhelm; Melzer, Wolfgang & Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.) (1997). *Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention.* Weinheim: Juventa

Hörmann, Georg (1988). Aktionsforschung als Forschungsstrategie und Sozialforschungspraxis. In Thomas Feltes & Helmut Kury (Hrsg.), *Kriminologie und Praxisforschung: Probleme, Erfahrungen und Ergebnisse* (S. 31–44). Bonn: Forum-Verlag.

Horn, Klaus-Peter (Hrsg.) (2001). *Klassiker und Außenseiter: Pädagogische Veröff-entlichungen des 20. Jahrhunderts*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

Horn, Klaus-Peter (2003). *Erziehungswissenschaft in Deutschland im 20. Jahrhundert. Zur Entwicklung der sozialen und fachlichen Struktur der Disziplin von der Erstinstitutionalisierung bis zur Expansion*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Hörster, Reinhardt & Müller, Burkhardt (1992). Einleitung. In dies. (Hrsg.), *Jugend, Erziehung und Psychoanalyse. Zur Sozialpädagogik Siegfried Bernfelds* (S. 1–8). Neuwied: Luchterhand.

Imbusch, Peter (2018). Gewalt. In Johannes Kopp & Anja Steinbach (Hrsg.), *Grundbegriffe der Soziologie* (S. 151–154). Wiesbaden: Springer VS.

Jäger, Margarete & Jäger, Siegfried (2007). *Deutungskämpfe. Theorie und Praxis Kritischer Diskursanalyse.* Wiesbaden: Springer VS.

Jäger, Siegfried (1970). Linke Wörter. Einige Bemerkungen zur Sprache der APO. *Muttersprache, 80* (1), S. 85–107.

Jasper, Willi (2018). *Der gläserne Sarg. Erinnerungen an 1968 und die deutsche „Kulturrevolution".* Matthes & Seitz: Berlin.

Jordan, Stefan (2018). *Theorien und Methoden der Geschichtswissenschaft*. Stuttgart: UTB.

Kaiser, Astrid (2009). Erziehungswissenschaftliche Genderforschung in der Schulpädagogik und autonome Organisation „Frauen und Schule". In Edith Glaser & Sabine Andresen (Hrsg.), *Disziplingeschichte der Erziehungswissenschaft als Geschlechtergeschichte [Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft, 5]* (S. 61–76). Opladen/Toronto/Berlin: Verlag Barbara Budrich.

Kailitz, Susanne (2007). *Von den Worten zu den Waffen? Frankfurter Schule, Studentenbewegung, RAF und die Gewaltfrage*. Wiesbaden: Springer VS.

Kamphans, Marion; Metz-Göckel, Siegrid & Bülow-Schramm, Margret (2015). *Tabus und Tabuverletzungen an Hochschulen.* Halle: Institut für Hochschulforschung.

Kappeler, Manfred (2011). Fürsorge- und Heimerziehung – Skandalisierung und Reformfolgen. In Meike Sophia Baader & Ulrich Herrmann (Hrsg.), *68 Engagierte Jugend und Kritische Pädagogik. Impulse und Folgen eines kulturellen Umbruchs in der Geschichte der Bundesrepublik* (S. 65–87). Weinheim/München: Juventa.

Kappeler, Manfred (2015). Politische Dimensionen von Macht und Ermächtigung – am Beispiel der Geschichte offener Jugendarbeit und Drogenarbeit in Berlin-Neukölln. *Forum Erziehungshilfen, 21* (5), S. 210–315.

Kauders, Anthony D. (2014*). Der Freud-Komplex.* Berlin: Berlin Verlag.

Kavemann, Barbara & Kreyssig, Ulrike (2006) (Hrsg.). *Handbuch Kinder und häusliche Gewalt.* Wiesbaden: Springer VS.

Kawamura-Reindl, Gabriele & Schneider, Sabine (2015). *Lehrbuch Soziale Arbeit mit Straffälligen.* Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Keckeisen, Wolfgang (1974). *Die gesellschaftliche Definition abweichenden Verhaltens. Perspektiven und Grenzen des Labeling Approachs.* München: Juventa.

Keckeisen, Wolfgang (1985). *Pädagogik zwischen Kritik und Praxis. Studien zur Entwicklung einer Aufgabe kritischer Erziehungswissenschaft*. Weinheim/Basel: Beltz.

Keim, Wolfgang (1996). Deutsche Pädagogik und NS-Vergangenheit. In Klaus Himmelstein & Wolfgang Keim (Hrsg.), *Die Schärfung des Blicks. Pädagogik nach dem Holocaust* (S. 45–59). Frankfurt a. M.: Campus.

Keller, Reiner (2013). Zur Praxis der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. In ders. & Inga Truschkat (Hrsg.), *Methodologie und Praxis der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. Band 1: Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 27–68). Wiesbaden: Springer VS.

Kersten, Joachim (1988). Zugangsprobleme praxisorientierter Forschung. In Thomas Feltes & Helmut Kury (Hrsg.), *Kriminologie und Praxisforschung: Probleme, Erfahrungen und Ergebnisse* (S. 45–54). Bonn: Forum-Verlag.

Key, Ellen([1902]/1992). *Das Jahrhundert des Kindes. Neu herausgegeben mit einem Nachwort von Ulrich Herrmann.* Weinheim/Basel: Beltz.

Kersting, Christa (2014). Wissenschaftspolitik und Disziplinentwicklung. Pädagogik nach 1945 und ihre nationalpolitischen Prämissen. *Zeitschrift für Pädagogik, 60* (1), S. 32–53.

Kilb, Rainer (2006). Jugendkriminalität und Großstädtischer Raum: Wie lassen sich diverse Kriminalitätsentwicklungen von ihrem sozialräumlichen Kontext her erklären? In Chirly dos Santos-Stubbe & Ulla Törnig (Hrsg.), *Kriminologie für die Soziale Arbeit* (S. 144–157). Aachen: Shaker Verlag.

Kilcher, Andreas (2011). Assimilation und Zirkulation. In David Gugerli, Michael Hagnr, Caspar Hirschi, Andreas B. Kilcher, Patricia Purtschert, Philipp Sarasin & Jakob Tanner (Hrsg.), *Zirkulationen [Nach Feierabend. Züricher Jahrbuch für Wissensgeschichte, 7] (*S. 15–36). Zürich: diaphanes.

Kirchhöfer, Dieter (1997). Veränderung in der sozialen Konstruktion von Kindheit. *Zeitschrift für Pädagogik, 37 (Beiheft),* S. 15–34.

Kirch, Klaus (1975). *Sozialpädagogik. 1. Obdachlosigkeit, Verwahrlosung, Jugendkriminalität.* Düsseldorf: Bagel.

Klafki, Wolfgang (1998). *Die gegenwärtigen Kontroversen in der deutschen Erziehungswissenschaft über das Verhältnis der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik zum Nationalsozialismus.* Verfügbar unter: http://archiv.ub.uni-marburg.de/sonst/1998/0003/k10.html [Letzter Zugriff: 30.11.2021].

Klafki, Wolfgang (1998b). *Die Geisteswissenschaftliche Pädagogik – Leistung, Grenzen, kritische Transformation.* Verfügbar unter: http://archiv.ub.uni-marburg.de/sonst/1998/0003/k03.html [Letzter Zugriff: 30.11.2021].

Klausnitzer, Ralf (2014). Denkkollektiv oder Klüngelsystem. Wissenschaftliche Schulen im Spannungsfeld zwischen Selbst und Fremdbeobachtung. *INDES. Zeitschrift für Politik und Gesellschaft, 4* (3), S. 8–19.

Klees-Möller, Renate & Sielert, Uwe (2000). *Praxishandbuch für die Jugendarbeit, 1: Mädchenarbeit.* Weinheim/Basel: Juventa.

Klehm, Wolf-Rüdiger (1975). *Zur Verortung der Aktionsforschung.* Dortmund: o. V.

Klein, Alexandra (2011). Verwahrlosung – Eine sozialpädagogische Vergegenwärtigung mit Klaus Mollenhauer. *Soziale Passagen 3* (1), S. 115–125.

Klein, Gerhard (1999). Die Schüler der Förderschule (Schule für Lernbehinderte) in der Wahrnehmung der Sonderpädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 50* (1), S. 4–10.

Kleinau, Elke (1990). Die „Hochschule für das weibliche Geschlecht" und ihre Auswirkungen auf die Entwicklung des höheren Mädchenschulwesens in Hamburg – *Zeitschrift für Pädagogik, 36* (1), S. 121–138.

Kleinau, Elke; Glaser, Edith; Schmidt-Hertha, Bernhardt & Schmidt, Katja (2021). Editorial. In DGfE (Hrsg.), *Disziplinäre Verstrickungen und disziplinäre Verantwortung [Erziehungswissenschaft 32* (63)*]* (S. 7–10). Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Kleiner, Bettina & Klenk, Florian Christobal (2017). Genderkompetenzlosigkeitskompetenz: Grenzen pädagogischer Professionalisierung in der Perspektive der Queer Theory. In Jutta Hartmann; Astrid Messerschmidt & Christine Thon (Hrsg.), *Queertheoretische Perspektiven auf Bildung: pädagogische Kritik der Heteronormativität* (S. 97–119). Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Kloke, Martin (2013). Linker Antisemitismus. In Wolfgang Benz (Hrsg.), *Handbuch des Antisemitismus. Judenfeindschaft in Geschichte und Gegenwart. Band 3: Begriffe, Theorien, Ideologien* (S. 192–195). Berlin: De Gruyter.

Konrad, Franz-Michael (2012). *Der Kindergarten. Seine Geschichte von den Anfängen bis in die Gegenwart.* Freiburg i. Br.: Lambertus.

König, René (1973). *Handbuch der empirischen Sozialforschung.* Stuttgart: Enke.

Korte, Rainer (1976). *Autorität und Verwahrlosung: ein Beitrag zur Heimerziehung männlicher verwahrloster Jugendlicher*. Freiburg (Schweiz): Universitätsverlag.

Krappmann, Lothar (1971). *Soziologische Dimensionen der Identitaet: strukturelle Bedingungen fuer die Teilnahme an Interaktionsprozessen*. Stuttgart: Klett.

Kraul, Margret & Tenorth, Heinz-Elmar (1992). Frauenforschung: Perspektivwechsel in der Erziehungswissenschaft? *Zeitschrift für Pädagogik, 38* (6), S. 833–837.

Kraushaar, Wolfgang (2008). *Achtundsechzig. Eine Bilanz*. Berlin: Ullstein Buchverlage.

Kraushaar, Wolfgang (2018). *1968. 100 Seiten.* Ditzingen: Reclam.

Kreitz, Robert (2012). Wissen. In Klaus-Peter Horn, Heidemarie Kemnitz, Winfried Marotzki & Uwe Sandfuchs (Hrsg.), *Klinkardt Lexikon Erziehungswissenschaft* (S. 419–420). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.

Krüger-Potratz, Marianne (2005). *Interkulturelle Bildung. Eine Einführung.* Münster: Waxmann.

Krüger, Heinz-Herrmann & Rauschenbach, Thomas (2012) (Hrsg.). *Einführung in die Arbeitsfelder des Bildungs- und Sozialwesens.* Köln: Böhlau.

Krüger, Heinz-Herrmann (1997) (Hrsg.). *Einführung in die Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske und Budrich.

Kuenle, Jana (2014). Verwahrlosung. In Diana Düring, Friedhelm Peters, Hans-Ullrich Krause, Matthias Vollhase & Nicole Rosenbauer (Hrsg.), *Kritisches Glossar Hilfen zur Erziehung.* Verfügbar unter: https://igfh.de/publikationen/kritisches-glossar/verwahrlosung [Letzter Zugriff: 29.06.2021].

Kuhlmann, Carola (2000). „Doing Gender" – Konsequenzen der neueren Geschlecht-erforschung für die parteiliche Mädchenarbeit. *Neue Praxis, 30* (3), S. 226–239.

Künzel, Eberhard (1973). *Jugendkriminalität und Verwahrlosung: ihre Entstehung u. Therapie in tiefenpsychologischer Sicht*. Göttingen: Verlag für Medizinische Psychologie [u. a.].

Külz, Anne Katrin & Voderholzer, Ulrich (2018). *Pathologisches Horten.* Göttingen: Hogrefe.

Kunstreich, Timm (2016). „Der institutionalisierte Konflikt". Eine szenische Rekonstruktion meiner Dissertation nach 40 Jahren. In Bernd Birgmeier & Eric Mührel (Hrsg.), *Die „68er" und die Soziale Arbeit. Eine (Wieder-) Begegnung* (S. 153–186). Wiesbaden: Springer VS.

Lantz, Tilmann (2017). Labeling Approach. In Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (Hrsg.), *Fachlexikon der Sozialen Arbeit* (S. 543). Baden-Baden: Nomos-Verlag.

Lambers, Helmut (2010). *Wie aus Helfen Soziale Arbeit wurde. Die Geschichte der Sozialen Arbeit.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Landwehr, Achim (2002). Einleitung: Geschichte(n) der Wirklichkeit. In Ders. (Hrsg.), *Geschichten der Wirklichkeit. Beiträge zur Sozial- und Kulturgeschichte* [Documenta Augustana 11] (S. 9–30). Augsburg: Wißner-Verlag.

Landwehr, Achim ([2007]/2019). Wissensgeschichte. In Marian Füssel, Frank Rexroth & Inga Schürmann (Hrsg.), *Praktiken und Räume des Wissens* (S. 63–80). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

Leber, Aloys & Reiser, Helmut (1972). Einleitung. In dies. (Hrsg.), *Sozialpädagogik, Psychoaanlyse und Sozialkritik. Perspektiven sozialer Berufe* (S. 9–12). Neuwied/Berlin: Luchterhand.

Lenzen, Dieter (1997). Kind. In Christoph Wulff (Hrsg.), *Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie* (S. 334–341). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Lenz, Michael (2005). Die Diskussion über Anlage und Umwelt in der bundesdeutschen Erziehungswissenschaft aus der diskursanalytischen Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 25* (4), S. 340–361.

Leschinsky, Achim (1993). Gewalt von Jugendlichen. Einführung in den Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für Pädagogik, 39* (5), S. 717–720.

Leschisky, Achim (2008). Die Ausdifferenzierung und Weiterentwicklung der Schulforschung seit den 1970er Jahren. In Werner Helsper & Jeanette Böhme (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 69–88). Wiesbaden: Springer VS.

Levsen, Sonja (2019). *Autorität und Demokratie. Eine Kulturgeschichte des Erziehungswandels in Westdeutschland und Frankreich 1945–1975.* Göttingen: Wallstein.

Lhotta, Roland (1989). Sind wir „gelinkt" worden? Zum Eindringen von 68er Vokabular in die Gemein- und Bildungssprache. *Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht, 64,* S. 3–15.

Lüders, Manfred & Meseth, Wolfgang (2018). Einleitung: Theorieentwicklungen in der Erziehungswissenschaft. In dies. (Hrsg.), *Theorieentwicklungen in der Erziehungswissenschaft. Befunde – Problemanzeigen – Desiderata* (S. 7–16). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Maier, Maja S. (2019). Erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung? Ein Essay zur Verhältnissbestimmung und Forschungsprogrammatik. In Robert Baar, Jutta Hartmann & Marita Kampshoff (Hrsg.), *Geschlechterreflektierte Professionalisierung. Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen [Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung, 15]* (S. 15–29). Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Marx, Karl & Engels, Friedrich ([1848]/2021). *Das kommunistische Manifest.* Norderstedt: Books on Demand.

Marx, Karl ([1867]/2020). *Das Kapital.* Hamburg: Nikol-Verlag.

Maurer, Susanne (2005). Gedächtnisspeicher gesellschaftlicher Erfahrung? Zur politischen Dimension von Frauen- und Geschlechterforschung. In Rita Casale, Barbara Rentdorff, Sabine Andresen, Vera Moser & Annedore Prengel (Hrsg.), *Geschlechterforschung in der Kritik* (S. 107–126). Opladen/Bloomfield Hills: Verlag Barbara Budrich.

Mauritz, Miriam (2018). *Emanzipation in der Kinderladenbewegung. Wie das Private politisch wurde.* Wiesbaden: Springer VS.

Mecheril Paul, Polat Ayca (2019). Richtige' (sozial-)pädagogische Forschung in ‚falschen' Verhältnissen? In Verena Klomann, Norbert Frieters-Reermann, Marianne Genenger-Stricker und Nadine Sylla (Hrsg.), *Forschung im Kontext von Bildung und Migration* (S. 47–61). Wiesbaden: Springer VS.

Meseth, Wolfgang (2013). Die Sequenzanalyse als Methode einer erziehungswissenschaftlichen Empirie pädagogischer Ordnungen. In Barbara Friebertshäuser & Sabine Seichter (Hrsg.), *Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Eine praxisorientierte Einführung* (S. 63–79). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Micherlich, Alexander (1969). *Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft. Ideen zur Sozialpsychologie.* München: Piper.

Mietzscherlich, Beate; Ahbe, Thomas; Wustmann, Cornelia & Eisewicht, Paul (2019). *„Sexueller Kindesmissbrauch in Institutionen und Familien in der DDR".* Verfügbar unter: https://www.aufarbeitungskommission.de/wp-content/uploads/2019/03/Fallstudie_Sexueller-Kindesmissbrauch-in-Institutionen-und-Familien-in-der-DDR.pdf [Letzter Zugriff: 22.12.2021]

Miller-Kipp, Gisela & Zymek, Bernd (2006). Politikgeschichte – Sozialgeschichte – Ideengeschichte. Einleitung zu diesem Band. In dies. (Hrsg.), *Politik in der Bildungsgeschichte – Befunde, Prozesse, Diskurse* (S. 9–18). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Müller, Horst (2010). Zu kritischen und utopischen Wissenschaftskonzeptionen desPraxisdenkens. In ders. (Hrsg.), *Von der Systemkritik zur gesellschaftlichen Transformation* (S. 79–127). Noderstedt: Books on Demand.

Müller, Ursula (2008). Gewalt: Von der Enttabuisierung zur einflussnehmenden Forschung In Ruth Becker & Beate Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen und Geschlechterforschung. Theorien, Methoden, Empirie* (S. 660–668). Wiesbaden: Springer VS.

Mollenhauer, Klaus (1968). *Jugendhilfe – Soziologische Materialien.* Heidelberg: Quelle & Meyer.

Nassehi, Armin (2018). *Gab es 1968? Eine Spurensuche.* Hamburg: kursbuch.edition.

Nieke, Wolfgang (2008). *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag.* Wiesbaden: Springer VS.

Oelkers, Jürgen (2014). Praxis und Wissenschaft. Überlegungen zur Forschungsstruktur der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik, 60 (Beiheft)*, S. 85–101.

Oelkers, Jürgen (2016). *Pädagogik, Elite, Missbrauch. Die „Karriere" des Gerold Becker.* Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Oexle, Otto Gerhard (2002). Was kann die Geschichtswissenschaft vom Wissen wissen? In Achim Landwehr (Hrsg.), *Geschichte(n) der Wirklichkeit. Beiträge zur Sozial- und Kulturgeschichte des Wissens.* [Documenta Augustana 11] (S. 31–60). Augsburg: Wißner-Verlag.

Orywal, Edwin (2013). Anthropologie/Ethnologie. In Christian Gudehus & Michaela Christ (Hrsg.). *Gewalt: ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 307–314). Stuttgart/Weimar: Metzler.

Otto, Hans Uwe & Sünker, Heinz (2009). *Demokratische Bildung oder Erziehung zur Unmündigkeit. Pädagogisch-politische Alternativen heute*. Lahnstein: Verlag neue praxis.

Peukert, Helmut (1983). Kritische Theorie und Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik, 29* (2), S. 195–218.

Petzelt, Alfred (1964). *Grundzüge systemathischer Pädagogik.* Freiburg i. Br.: Lambertus-Verlag.

Picht, Georg (1964). *Die deutsche Bildungskatastrophe: Analyse u. Dokumentation*. Olten/Freiburg i. Br.: Walter.

Pohn-Lauggas, Maria (2017). Zur Interaktion von Biographie und Diskurs Methodologische und methodische Überlegungen am Beispiel von ‚Trümmerfrauen'. In Tanja Spies & Elisabeth Tuider (Hrsg.), *Biographie und Diskurs, Theorie und Praxis der Diskursforschung* (S. 269–287). Wiesbaden: Springer VS.

Pongratz, Liselotte (1959). *Lebensbewährung nach öffentlicher Erziehung: eine Hamburger Untersuchung über das Schicksal aus der Fürsorge-Erziehung und der freiwilligen Erziehungshilfe entlassener Jugendlicher.* Darmstadt: Hermann Luchterhand Verlag.

Pongratz, Liselotte (1964). *Sozial auffällige Jugendliche.* München: Juventa.

Prengel, Annedore ([1993]/2019). *Pädagogik der Vielfalt.* Wiesbaden: Springer VS.

Priem, Karin & Glaser, Edith (2002): „Hochverehrter Herr Professor!" – „Sehr geehrter Herr Kollege!". Rekonstruktion von Erziehungswissenschaft durch Biographik am Beispiel der Korrespondenzen Eduard Sprangers und Wilhelm Flitners. In Lothar Wigger (Hrsg.), *Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft* (S. 163–178). Opladen: Leske und Budrich.

Pritz, Alfred (2009). *Das Messie-Syndrom: Phänomen, Diagnostik, Therapie und Kulturgeschichte des pathologischen Sammelns*. Wien: Springer VS.

Radtke, Olaf (1996). *Vom Wissenstransfer zur Wissenstransformation*. Opladen: Leske und Budrich.

Raidt, Tabea (2009). *Bildungsreformen nach PISA. Paradigmenwechsel und Wertewandel.* Hamburg: tredition.

Reich, Hans H. (1994). Interkulturelle Pädagogik. Eine Zwischenbilanz. *Zeitschrift für Pädagogik, 40* (1), S. 9–27.

Reinhardt, Sven & Siegfried, Detlev (2010). *Das alternative Milieu. Antibürgerlicher Lebensstil und linke Politik in der Bundesrepublik Deutschland und Europa 1968–1983.* Göttingen: Wallstein.

Reinl, Heidi; Füssenhäuser, Cornelia & Stumpp, Gabriele (2011). Drogentherapie aus lebensweltorientierter Perspektive. In Klaus Grundewald (Hrsg.), *Praxis lebensweltorientierter sozialer Arbeit: Handlungszugänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern* (S. 173–193). Weinheim/München: Juventa-Verlag.

Reh, Sabine; Bühler, Patrick; Hofman, Michèle & Moser, Vera (2021). Prüfen, Testen, Auslesen und Zuweisen. Zum Inklusions-Paradox des Schulsystems. In dies. (Hrsg.), *Schülerauslese, schulische Beurteilung und Schülertests 1880–1980* (S. 7–28). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.

Rendtorff, Barbara (2005). Strukturprobleme der Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. In Rita Casale, Barbara Rentdorff, Sabine Andresen, Vera Moser & Annedore Prengel (Hrsg.), *Geschlechterforschung in der Kritik* (S. 19–39). Opladen/Bloomfield Hills: Verlag Barbara Budrich.

Rieger-Ladich, Markus (2014). Pädagogik als kritische Theorie? Intelektuelle Stellungskämpfe nach 1945. *Zeitschrift für Pädagogik, 60 (Beiheft),* S. 66–84.

Röbken, Heinke (2009). Karrierepfade von Nachwuchswissenschaftlern in der erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik, 55* (3), S. 430–451.

Rohr, Barbara (1996). Die allmähliche Schärfung des weiblichen Blicks – Erziehungswissenschaft zwischen Faschismus und Frauenbewegung. In Klaus Himmelstein & Wolfgang Keim (Hrsg.), *Die Schärfung des Blicks. Pädagogik nach dem Holocaust* (S. 23–30). Frankfurt a. M.: Campus.

Rosa, Hartmut (2005). *Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne.* Berlin: Suhrkamp.

Rostock, Anne (2019). Vom NS-Statistiker zum bundesrepublikanischen Bildungsforscher. Friedrich Edding und seine Verstrickung in den Nationalsozialismus. In Markus Rieger-Ladich; Anne Rohstock & Karin Amos (Hrsg.), *Erinnern. Umschreiben. Vergessen. Die Stiftung des disziplinären Gedächtnisses als soziale Praxis* (S. 120–157). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

Rühle, Otto ([1932]/1973). *Erziehung zum Sozialismus. Ein Manifest*. Berlin: Kramer Verlag.

Sarasin, Philipp (2011). *Was ist Wissensgeschichte?* Verfügbar unter: https://www.zgw.ethz.ch/fileadmin/ZGW/PDF/sarasin_wissensgeschichte_2011.pdf [Letzter Zugriff: 26.11.2021].

Sarasin (2020). Wie breit darf es denn sein? „Wissen" und kein Ende. In Sandra Bärnreuther, Maria Böhmer & Sophie Witt (Hrsg.), *Feierabend? (Rück-)Blicke auf „Wissen" [Nach Feierabend. Züricher Jahrbuch für Wissensgeschichte, 15]* (S. 17–24). Zürich: diaphanes.

Sauter, Anke (2018). Von der Akademisierung der Erziehung. Der Fachbereich Erziehungswissenschaften an der Goethe-Universität entstand zur Zeit der Studentenbewegung. *Forschung Frankfurt, 35* (1), S. 78–83.
Schäfer, Grit (2007). *Kriminelle Kinder. Ursachen, Anlässe, Auswege.* Marburg: Tectum Verlag.
Schaub, Horst & Zehnke, Karl (1995). *Wörterbuch der Pädagogik.* München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
Scharloth, Joachim (2018). Die Sprache der Revolte: Linke Wörter und avantgardistische Kommunikationsstile. In Martin Klimke & Joachim Scharloth (Hrsg.), 1968. *Handbuch zur Kultur- und Mediengeschichte der Studentenbewegung* (S. 223–234). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
Scheuerl, Hans (1995). „Was ist ein pädagogischer Klassiker?“ *Zeitschrift für Pädagogik, 41* (2), S. 155–160.
Sehmer, Julian; Marks, Svenja & Thole, Werner (2019). Wissen im Dialog: Transformation zwischen Wissenschafts- und Handlungspraxis. *Sozial extra, 43* (4), S. 259–262.
Sehmer, Julian; Simon, Stephanie; Thole, Friederike & Leinfellner, Stefanie (i. E.). Prekarisierung von (Erziehungs-) Wissenschaftler*innen jenseits unbefristeter Professuren als Bedin-gung des Innovativen? In dies. (Hrsg.). *#acertain degreeofflexibility„Bedingungen der Wissensproduktion zwischenQualifizierung, Selbstoptimierung & Prekarisierung“.* Leverkusen-Opöaden: Barbara Budrich.
Schleicher, Barbara (2004). *Pädagogik im Fokus feministischer Kritik.* Frankfurt a. M.: Brandes und Apsel.
Schmid, Pia (2008). Wie die antiautoritäre Erziehung für einige Jahre in städtische Kindertagesstätten gelangte. Das Frankfurter Modellprojekt Kita 3000, 1972–1978. In Meike Sophia Baader (Hrsg.), *„Seid realistisch verlangt das Unmögliche!“ Wie 1968 die Pädagogik bewegte* (S. 36–55). Weinheim/Basel: Beltz.
Schmied-Knittel (2013). Satanismus und rituelle Gewalt: Wissenssoziologische Analyse eines okkulten Gefahrendiskurses. In Reiner Keller & Inga Truschkat (Hrsg.), *Methodologie und Praxis einer wissenssoziologischen Diskursanalyse* (S. 163–186). Wiesbaden: Springer VS.
Schröter, Harm G. (2000). Von der Teilung zur Widervereinigung (1945–2000). In Michael North (Hrsg.), *Deutsche Wirtschaftsgeschichte* (S. 351–364). München: Verlag C. H. Beck.
Schütze, Fritz (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis, 13* (3), S. 283–293.
Schulze-Krüdener, Jörgen (2005). Fort- und Weiterbildung für die Soziale Arbeit. In Werner Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit* (S. 1067–1082). Wiesbaden: Springer VS.
Schwarzmann, Julia (1962). *Die Verwahrlosung – eine Fehlentwicklung auf dem Wege zum Frau-Sein*. Zürich. o. V.
Schwer, Christina & Solzbacher, Claudia (2014). *Professionelle pädagogische Haltung.* Bad Heilbrunn: Verlag Julius Kinkhardt.
Schwohl, Joachim & Sturm, Tanja (2010). *Inklusion als Herausforderung schulischer Entwicklung: Widersprüche und Perspektiven eines erziehungswissenschaftlichen Diskurses.* Stuttgart: utb.
Seeler, Isabelle von & Agha, Melina (2021). Exekutive Funktionen von Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung. *Empirische Sonderpädagogik, 13* (2), S. 133–147.
Speich Chassé, Daniel & Gugerli, David (2012). Wissensgeschichte. Eine Standortbestimmung. *Traverse, 19* (1), S. 85–100.
Straub, Jürgen (2014). Verletzungsverhältnisse. Erlebnisgründe, unbewusste Tradierungen und Gewalt in der sozialen Praxis. *Zeitschrift für Pädagogik, 60* (1), S. 74–95.
Steinacker, Sven (2016). Bewegung in der Sozialen Arbeit – Soziale Arbeit in Bewegung. Zum Zusammenhang von Kritik, Protest und Reform am Beispiel der Jugendhilfe. Bernd Birgmeier & Eric Mührel (Hrsg.), *Die „68er“ und die Soziale Arbeit. Eine (Wieder-) Begegnung* (S. 203–225). Wiesbaden: Springer VS.
Tenorth, Heinz-Elmar (2017). *Pichts „Bildungskatastrophe“. Falsche Diagnose oder Anstoß zur notwendigen Modernisierung?* Verfügbar unter: https://www.kas.de/de/web/die-politische-meinung/artikel/detail/-/content/pichts-bildungskatastrophe- [Letzter Zugriff: 13.01.2022].
Tenorth, Heinz-Elmar (1986). Transformationen der Pädagogik. 25 Jahre Erziehungswissenschaft in der Zeitschrift für Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik, 20(Beiheft),* S. 21–85.
Tenorth, Heinz-Elmar (2003). *Klassiker der Pädagogik.* München: C. H. Beck.
Tenorth, Heinz-Elmar (2003). Gefangen in der eigenen Tradition – Erziehungswissenschaft angesichts des Nationalsozialismus. Eine Sammelbesprechung neuerer Veröffentlichungen. *Zeitschrift für Pädagogik, 49* (5), S. 734–755.
Tenorth, Heinz-Elmar (2008). „Theorie und Praxis“ – Thesen zu einem unerledigten Thema. In Gabriele Weigand (Hrsg.), *Allgemeines und Differentielles im pädagogischen Denken und Handeln. Grundfragen – Themenschwerpunkte – Handlungsfelder* (S. 193–202). Würzburg: Ergon.
Tenorth, Heinz-Elmar (2016). Wissen, Pädagogisches Wissen, Erziehungswissenschaft, Wissenserzeugungsforschung. Ein kleines Nachwort. *Zeitschrift für Pädagogik, 62* (4), S. 502–512
Thiersch, Hans (2015). *Soziale Arbeit als Lebensweltorientierung: Handlungskompetenz und Arbeitsfelder: Gesammelte Aufsätze Band 2.* Weinheim: Beltz Juventa.
Thole, Friederike (2015). Revival der Psychoanalytischen Pädagogik. Die „Neue Erziehung“ und die Komposition des Theorie-Praxis Verhältnisses in den Anfängen der Kinderladenbewegung. In Sektion Historische Bildungsforschung der DGfE (Hrsg.), *Jahrbuch für historische Bildungsforschung 21* (S. 243–266). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Thole, Friederike (2019). Rezension zu: Rieger-Ladich, Markus; Amos, Karin & Rohstock, Anne (Hrsg.) (2019). *Erinnern. Umschreiben. Vergessen. Die Stiftung des disziplinären Gedächtnisses als soziale Praxis.* Weilerswist 2019. In *H-Soz-Kult, 02.09.2019*, verfügbar unter: www.hsozkult.de/publicationreview/id/reb-24624 [Letzter Zugriff: 15.12.2021].

Thole, Friederike (2019). Rezension zu: Göddertz, Nina (2018). *Antiautoritäre Erziehung in der Kinderladenbewegung, Rekonstruktive Analysen biographischer Entwürfe von Zwei-Generationen-Familien.* Wiesbaden: Springer VS. In EWR 18 (5), verfügbar unter: http://www.klinkhardt.de/ewr/978365821282.html [Letzter Zugriff: 15.12.2021]

Thole, Friederike (2020). Rezension zu: Karin Bock, Nina Göddertz, Franziska Heyden & Miriam Mauritz (Hrsg.) (2019). *Zugänge zur Kinderladenbewegung*. Wiesbaden: Springer VS 2019. In *Sozial Extra, 16.06.2020*, verfügbar unter: https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs12054–020–00293–4 [Letzter Zugriff: 15.12.2021]

Thole, Werner & Zeternberg, Max (2021). Entdecken, Vergessen und Erinnern. Über das ambivalente Rendezvous der Erziehungswissenschaft mit der Sozialpädagogik bei Klaus Mollenhauer. In Friederike Thole, Sarah Wedde & Alexander Kather (Hrsg.), *Über die Notwendigkeit der Historischen Bildungsforschung. Wegbegleiter*innenschrift für Edith Glaser* (S. 103–114). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Thompson, Christiane (2017). Übersetzungsverhältnisse. Pädagogisches Sprechen zwischen Theorie und Praxis. In Kerstin Jergus & Chriastiane Thompson (Hrsg.), *Autorisierungen des pädagogischen Selbst* (S. 231–265). Wiesbaden: Springer VS.

Truschkat, Inga, Kaiser-Belz, Manuela & Volkmann, Vera (2011). Theoretisches Sampling in Qualifikationsarbeiten. Die Grounded-Theory-Methodologie zwischen Programmatik und Forschungspraxis. In Günter Mey & Katja Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (S. 353–379). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Truschkat, Inga (2013). Zwischen interpretativer Ansatz und GTM. Zur Methodologie einer wissensoziologischen Diskursanalyse. In Reiner Keller & Inga Truschkat (Hrsg.), *Methodologie und Praxis einer wissenssoziologischen Diskursanalyse* (S. 69–90). Wiesbaden: Springer VS.

Truschkat, Inga (2017). Diskurstheoretische Ansätze in der Biographieforschung. In Lutz Helma, Martina Schiebel & Elisabeth Tuider (Hrsg.), *Handbuch Biographieforschung* (S. 127–138). Wiesbaden: Springer VS.

Tuggener, Heinrich (1983). Verwahrlostenpädagogik. In Světluše Solarová (Hrsg.), *Geschichte der Sonderpädagogik* (S. 167–121). Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz: Kohlhammer.

Tuider, Elisabeth (2007). Diskursanalyse und Biographieforschung. Zum Wie und Warum von Subjektpositionierungen. *Forum: Qualitative Sozialforschung, 8* (2), o. S.

Unterkofler, Ursula (2014). Gewalt als Risiko in der offenen Jugendarbeit. Eine professionstheoretische Analyse. Opladen: Budrich UniPress.

Utz, Richard (2006). Soziologische Theorien abweichenden Verhaltens und Rechtsextremismus – Labeling Approach und Anomie-Theorie. In Chirly dos Santos-Stubbe & Ulla Törnig (Hrsg.), *Kriminologie für die Soziale Arbeit* (S. 78–104). Aachen: Shaker Verlag.

Van Dyk, Silke & Alexandra Schauer (2015). *„… daß die offizielle Soziologie versagt hat" Zur Soziologie im Nationalsozialismus ihrer Aufarbeitung und der Rolle der DGS.* Wiesbaden: Springer VS.

Vogel, Berhard & Kutsch, Matthias (2008). *40 Jahre 1968. Alte und neue Mythen – Eine Streitschrift.* Freiburg i. Br.: Herder.

Vogel, Jakob (2004). Von der Wissenschafts- zur Wissensgeschichte. Für eine Historisierung der „Wissensgesellschaft". *Geschichte und Gesellschaft, 30* (4), S. 639–660.

Vogel, Peter (2002). Institutionalisierte Selbstkritik – die Aufgabe der Kommission Wissenschaftsforschung? In Lothar Wigger (Hrsg.), *Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft [Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 1]* (S. 252–255). Opladen: Leske und Budrich.

Wagner, Herbert (1994). Sozialräumliche Aspekte der Integration Behinderter in Regelschulen – Perspektiven kommunaler Bildungs- und Sozialplanung. *Behindertenpädagogik, 33* (4), S. 404–418.

Wagner, Leonie (2016). Bambule – Erziehung als Spiegel der Gesellschaft. In Bernd Birgmeier & Eric Mührel (Hrsg.), *Die „68er" und die Soziale Arbeit. Eine (Wieder-) Begegnung* (S. 227–241). Wiesbaden: Springer VS.

Wagner, Michael (2009). Soziologische Befunde zu Schulabsentismus und Handlungskonsequenzen. In Heinrich Ricking, Gisela Schulz & Manfred Wittrock (Hrsg.), *Schulabsentismus und Dropout* (S. 123–136). Paderborn: Schöningh.

Wallner, Claudia (2006). *Feministische Mädchenarbeit: Vom Mythos der Selbstschöpfung und seinen Folgen*. Münster: Klemm & Öelschläger.

Walter, Klaus (2018). Steine & Scherben, Onkelz & Türen. Ist 68 schuld an Frankfurts verheerender Poplosigkeit? *Forschung Frankfurt, 35* (1), S. 47–52.

Walther, Rudolf (2018). Als Studenten Goethe mit Marx vertreiben. Was 1968 an der Universität Frankfurt geschah. *Forschung Frankfurt, (35)1*, S. 5–12.

Watzlawick, Paul; Beavin, Jeanet H. & Jackson, Don D. ([1969]/2016). *Menschliche Kommunikation: Formen, Störungen, Paradoxien.* Bern: Hogrefe.
Wehrs, Nikolai (2018). Kritik der bürgerlichen Wissenschaft. Infragestellung von Forschung, Leistung und Benimmkultur. In Knut Nevermann (Hrsg.), *Die 68er. Von der Selbst-Politisierung der Studentenbewegung zum Wandel der Öffentlichkeit.* Hamburg: VSA.
Weiß, Edgar (2008). Kritische Pädagogik – Notizen zur brüchigen Karriere, verbliebenen Defizienz und unverminderten Aktualität einer „Hauptströmung" der Erziehungswissenschaft. In Armin Bernhard & Wolfgang Klein (Hrsg.), *Jahrbuch für Pädagogik 2008. 1968 und die neue Restauration* (S. 301–322). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
Weniger, Erich (1952). *Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis: Probleme der akademischen Lehrerbildung.* Weinheim: Beltz.
Welz, Frank (2012). Pioniere, Vorläufer und Zeitgenossen: Was oder wer macht die Klassiker klassisch? In Hans-Georg Soeffner (Hrsg.), *Transnationale Vergesellschaftungen. Verhandlungen des 35. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Frankfurt am Main 2010* (S. 151–163). Wiesbaden: Springer VS.
Wiggershaus, Rolf (2018). „Max soweit haben wir es gebracht". 1968 in Frankfurt und das Verhältnis von studentischer Protestbewegung und kritischen Theoretikern. *Forschung Frankfurt, (35)1*, S. 14–19.
Windheuser, Jeanette (2018). Geschlecht und Heimerziehung. Eine erziehungswissenschaftliche und feministische Dekonstruktion (1900 bis heute). Bielefeld: transcript.
Wingens, Matthias (1988). *Soziologisches Wissen und politische Praxis: neuere theoretische Entwicklungen der Verwendungsforschung*. Frankfurt: Campus.
Winkler, Michael (1993). Hat die Sozialpädagogik Klassiker? *Neue praxis, 1,* S. 117–184.
Wolff, Reinhardt (2016). Vom Kampf zum Dialog. Erinnerungen und Konstruktionen zu Wirkungen und Nebenwirkungen von 1968 auf die Soziale Arbeit. In Bernd Birgmeier & Eric Mührel (Hrsg.), *Die „68er" und die Soziale Arbeit. Eine (Wieder-) Begegnung* (S. 97–122). Wiesbaden: Springer VS.
Woll, Andreas (2006). Der Einfluss von Werteorientierung und Normorientierung auf Delinquenz. In Chirly dos Santos-Stubbe & Ulla Törnig (Hrsg.), *Kriminologie für die Soziale Arbeit* (S. 105–124). Aachen: Shaker Verlag.
Zimmermann, Julia; Greischel, Henriette & Preuß, Jutta Sarah (2018). *Außercurriculare Bildungseffekte von Auslandsaufenthalten. Abschlussbericht.* Verfügbar unter: https://eu.daad.de/medien/eu.daad.de.2016/dokumente/service/auswertung-und-statistik/wirkungsstudie_teil1_fin.pdf [Letzter Zugriff: 02.12.2021]

Gedruckte Quellen

APO-Archiv

Erziehung und Klassenkampf 1971 [1065 Sozialarbeit päd. Erzieher/EK 71 (1)]
Erziehung und Klassenkampf 1972 [1065 Sozialarbeit päd. Erzieher/EK 72 (2)]
Erziehung und Klassenkampf 1972 [1065 Sozialarbeit päd. Erzieher/EK 72 (7)]
Erziehung und Klassenkampf 1972 [1065 Sozialarbeit päd. Erzieher/EK 73 (9)]
Erziehung und Klassenkampf 1973 [1065 Sozialarbeit päd. Erzieher/EK 73 (12)]
Erziehung und Klassenkampf 1974 [1065 Sozialarbeit päd. Erzieher/EK 74 (13)]

Infodienst Sozialarbeit 1976 (14) [1498 ERZ/FB 12 IFP Teilung 3 (Zahn)]
Kinderladengründungsmaterial [HB 5]
Materialien Reinhardt Wolff [HB 4]

Archiv der Sozialen Bewegungen

Adressenliste der in der AG. SPAK zusammengeschlossenen oder mit ihr in Kontakt stehenden Gruppen (Materialien Randgruppenbewegung/Staffelberg-Aktion) o. J. [SBe 612]
Berliner Heim- und Erzieher Zeitschrift, 1974, 3 (15) [A-ZB 76 (2)]
Zentralrat der Hamburger Kinderläden (Hrsg.) (o. J.), *Kinderladeninfo Band 1.* Hamburg.
Zentralrat der Hamburger Kinderläden (Hrsg.) (1970), *Kinderladeninfo Band 2.* Hamburg.
Zentralrat der sozialistischen Kinderläden Westberlins (Hrsg.) (1969), *Kinderladeninfo Band 8.* Berlin.

Verzeichnis der Publikationen der Interviewpartner*innen (jeweils chronologisch)

Wilma Aden-Grossmann

Feidel-Mertz, Hildegard & Aden-Grossmann, Wilma (1974). *Gettos in unseren Schulen? [Materialien zum Bildungsnotstand ausländischer Arbeiterkinder am Beispiel des Rhein-Main-Gebiets]*. Frankfurt a. M.: Material- und Nachrichtendienst der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.

Aden-Grossmann, Wilma (1974). *Vorschulerziehung. Historische Entwicklung und alternative Modelle.* Köln: Kiepenheuer und Witsch.

Feidel-Mertz, Hildegard; Röhrig, Paul (Hrsg.) & Aden-Grossmann, Wilma (Mitarb.) (1975). *Erwachsenenbildung seit 1945. Ausgangsbedingungen und Entwicklungstendenzen in der Bundesrepublik.* Köln: Kiepenheuer & Witsch.

Aden-Grossmann, Wilma & Stickelmann, Bernd (1982). Schulsozialarbeit im Schnittpunkt von Schule und Jugendhilfe. Versuch einer gesellschaftlichen Funktionsbestimmung. In Klaus-Jürgen Tillmann (Hrsg.), *Schulsozialarbeit* (S. 42–62). München: Juventa.

Aden-Grossmann, Wilma & Simon-Hohm, Hildegard (1983). *Elternarbeit in der Kinderkrippe. Eine Bestandsaufnahme.* Frankfurt a. M.: J.-W.-Goethe-Univ.

Müller, Carl Wolfgang (Hrsg.) & Aden-Grossmann, Wilma (Mitarb.) (1985). *Einfuehrung in die soziale Arbeit.* Weinheim u. a.: Beltz.

Aden-Grossmann, Wilma (1987). *Aschenputtel im Schulalltag. Historische Entwicklungen und Perspektiven von Schulsozialarbeit*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.

Aden-Grossmann, Wilma (1987). *Kindergarten. Eine historisch-systematische Einführung in seine Entwicklung und Pädagogik*. Weinheim u. a.: Beltz.

Aden-Grossmann, Wilma (Hrsg.) (1992). *Kinderkrippe in der Großstadt. Eine Fall-studie*. Frankfurt a. M.: J.-W.-Goethe-Univ.

Aden-Grossmann, Wilma (Hrsg.) (1995). *Medium Bilderbuch.* Kassel: GhK, Mediothek.

Aden-Grossmann, Wilma; Engel, Alexandra & Kirsch, Regina (1997). *Ergebnisse einer Befragung von AbsolventInnen des grundständigen Studiengangs Sozialarbeit/Sozialpädagogik an der Universität Gesamthochschule Kassel.* Kassel: o. V.

Aden-Grossmann, Wilma (Hrsg.) (1998). *Erinnerungsarbeit. Der Nationalsozialismus in der Kinder- und Jugendliteratur von 1945 bis heute. Katalog zur Ausstellung*. Kassel: GhK, Fachbereich Sozialwesen.

Aden-Grossmann, Wilma (2000). Die Epoche des Nationalsozialismus in der zeitgeschichtlichen Kinder- und Jugendliteratur. In Bernhard Nolz (Hrsg.), *Erinnerungsarbeit. Grundlage einer Kultur des Friedens.* (S. 285–297). Münster: Lit.

Aden-Grossmann, Wilma (2002). *Kindergarten. Eine Einführung in seine Entwicklung und Pädagogik.* Weinheim u. a.: Beltz.

Aden-Grossmann, Wilma & Pousset, Raimund (Hrsg.). *Handwörterbuch für Erzieherinnen und Erzieher*. Weinheim: Beltz.

Aden-Grossmann, Wilma (2006). Sozialarbeit für Juden: Berthold Simonsohn. Gründung und Aufbau der neuen Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland. In Helga Krohn (Hrsg.), *Deutschland – trotz alledem? Jüdische Sozialarbeit nach 1945.* Frankfurt a. M.: Fachhochschulverlag.

Aden-Grossmann, Wilma (2006). Sozialpädagogik – Psychoanalyse – Jugendrecht: Berthold Simonsohn. In Micha Brumlik & Benjamin Ortmeyer (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Pädagogik in Frankfurt. Eine Geschichte in Portraits. 90 Jahre Johann-Wolfgang-Goethe-Universität* (S. 103–120). Frankfurt a. M.: o. V.

Aden-Grossmann, Wilma (2007). *Berthold Simonsohn. Biographie des jüdischen Sozialpädagogen und Juristen (1912–1978).* Frankfurt a. M.: Campus.

Pousset, Raimund (Hrsg.) & Aden-Grossmann, Wilma (Mitarb.) (2006). *Handwörterbuch für Erzieherinnen und Erzieher.* Berlin: Cornelsen Scriptor.

Aden-Grossmann, Wilma (2009). Berthold Simonsohn. Sozialpädagoge und Humanist *Zeitschrift für Sozialpädagogik, 7*(1), S. 44–60.

Aden-Grossmann, Wilma (2011). *Der Kindergarten. Geschichte – Entwicklung – Konzepte.*Weinheim: Beltz.

Simonsohn, Berthold & Aden-Grossmann, Wilma (Hrsg.) (2011). *Ausgewählte Schriften 1934–1977.* Kassel: Kassel Univ. Press.

Aden-Grossmann, Wilma (2012). Berthold Simonsohns pädagogische Überlegungen zur Jugenddelinquenz und zur Reform des Jugendstrafrechts. In Micha Brumlik & Benjamin Ortmeyer (Hrsg.), *100 Jahre Berthold Simonsohn. Dokumentation der Festveranstaltung an der Goethe-Universität Frankfurt/Main am 24. April 2012 anlässlich des 100. Geburtstags von Berthold Simonsohn* (S. 21–29). Frankfurt a. M.: Protagoras Academicus.

Aden-Grossmann, Wilma (2014). *Monika Seifert. Pädagogin der antiautoritären Erziehung. Eine Biografie.* Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.
Aden-Grossmann, Wilma (2016). *Geschichte der sozialpädagogischen Arbeit an Schulen. Entwicklung und Perspektiven von Schulsozialarbeit*. Wiesbaden: Springer VS.
Aden-Grossmann, Wilma (2016). *Vorschulerziehung. Historische Entwicklung und alternative Modelle*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.

Donata Elschenbroich

Elschenbroich, Donata (1971). Von der ‚Dummheit', die durch kompensatorische Erziehung kuriert werden soll. *betrifft: erziehung, 8* (4), S. 29–33.
Elschenbroich, Donata (1977). *Kinder werden nicht geboren. Studien zur Entstehung der Kindheit.* Frankfurt a. M.: Paed.-Extra-Buchverlag.
Elschenbroich, Donata (1981). *Die Kinder der Fremden. Ausländische Kinder im Kultur- und Sprachkonflikt.* Wiesbaden: Akademische Verlagsgesellschaft.
Elschenbroich, Donata & Schweitzer, Otto (Hrsg.) (1982). *Die Heimat des Nachbarn. Herkunftsländer: Italien, Jugoslawien, Griechenland, Türkei.* Gelnhausen: Burckhardthaus.
Elschenbroich, Donata (Hrsg.) (1985). *Einwanderung, Integration, ethnische Bindung. Harvard Encyclopedia of American Ethnic Groups, dt.Auswahl.* Frankfurt/M: Roter Stern
Elschenbroich, Donata (Hrsg.) (1986). T*ahar BenJelloun: Die tiefste der Einsamkeiten. Das emotionale und sexuelle Elend nordafrikanischer Emigranten.* Frankfurt/M: Roter Stern.
Elschenbroich, Donata (1986). *Eine Nation von Einwanderern. Ethnisches Bewusstsein und Integrationspolitik in den USA.* Frankfurt/M: Campus.
Büttner, Christian; Ende, Aurel (Hrsg.) & Elschenbroich, Donata (Mitarb.) (1986). *Die Rebellion der Mädchen. Jahrbuch der Kindheit 3*. Weinheim: Beltz.
Büttner, Christian; Ende, Aurel (Hrsg.) & Elschenbroich, Donata (Mitarb.) (1987). *Gefördert und misshandelt. Kinderleben zwischen 1740 und heute. Jahrbuch der Kindheit 4.* Weinheim/Basel: Beltz.
Büttner, Christian; Ende, Aurel (Hrsg.) & Elschenbroich, Donata (Mitarb.) (1988). *Und wenn sie nicht gestorben sind… Lebensgeschichte und historische Realität. Jahrbuch der Kindheit 5*. Weinheim: Beltz.
Büttner, Christian; Ende, Aurel (Hrsg.) & Elschenbroich, Donata (Mitarb.) (1990). *Trennungen. Kindliche Rettungsversuche bei Vernachlässigungen, Scheidungen und Tod. Jahrbuch der Kindheit 7*. Weinheim: Beltz.
Büttner, Christian; Ende, Aurel (Hrsg.) & Elschenbroich, Donata (Mitarb.) (1991). *Aller Anfang ist schwer. Die Bedeutung der Geburt für psychische und historische Prozesse. Jahrbuch der Kindheit 8*. Weinheim: Beltz.
Elschenbroich, Donata & Bundesvereinigung Evangelischer Kindertagesstätten (1991). Seit wir über die Grenze gekommen sind, heißen wir Aussiedler. *Elternbrief-Sonderheft. Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 99* (3), o. S.
Elschenbroich, Donata (1993). Kinder auf dem „Weg der Musik". Shinichi Suzukis Schule in den japanischen Bergen. In Christian Büttner (Hrsg), *Kinderkulturen* (S. 116–124). Weinheim: Beltz.
Büttner, Christian; Ende, Aurel & Elschenbroich, Donata (Hrsg.) (1993). *Kinderbilder – Männerbilder. Wahrnehmung und Selbstwahrnehmung von Kindern und Jugendlichen. Jahrbuch der Kindheit 10*. Weinheim: Beltz.
Elschenbroich, Donata & Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) (1993). *Was für Kinder. Aufwachsen in Deutschland. Ein Handbuch.* München: Kösel.
Elschenbroich, Donata (1993). Zur Baugeschichte von Kindergärten. In Donata Elschenbroich & Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.), *Was für Kinder. Aufwachsen in Deutschland. Ein Handbuch* (S. 373–375). München: Kösel.
Elschenbroich, Donata (Hrsg.) (1994). *Aufwachsen und Lernen in Japan. Eine kommentierte Bibliographie angloamerikanischer, japanischer und deutscher Literatur*. München: Deutsches Jugendinstitut.
Elschenbroich, Donata (1995). Japanische Kindheit. *Bildungsinformation international, 10* (75), S. 1–2.
Burtscher, Irmgard & Elschenbroich, Donata (1996). *Südtiroler Kindheiten. Erinnerungen und Bilder aus drei Generationen.* Bozen: edition raetia
Elschenbroich, Donata (Hrsg.) (1996). *Anleitung zur Neugier. Grundlagen japanischer Erziehung.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Elschenbroich, Donata (1998). Welt-Wissen der Siebenjährigen. Was wäre heute eine optimale Bildungsumwelt für Kinder? *Klein & groß, 51* (1), o. S.
Elschenbroich, Donata (1999). A Childhood Free of Knowledge? Reflections on German Educational Policy for the Early Years. *International Journal of Early Years Education, 7* (3), S 259–264.
Elschenbroich, Donata (1999). Wissen, wie eine grüne Tomate schmeckt. E&W-Gespräch mit Kindheitsforscherin Donata Elschenbroich. *Erziehung und Wissenschaft, 51* (2), o. S.
Elschenbroich, Donata (2000). Auf den Schultern der Väter, an der Hand der Mütter. Kinder haben unsere Gemeinde verändert. *Welt des Kindes, 78* (2), o. S.

Elschenbroich, Donata (2000). Elementarbildung. *Schule heute, 40 (8*), o. S.
Elschenbroich, Donata (2000). „Strahlende Intelligenz“. Der Kindergarten als basale Bildungseinrichtung. In Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.), *Erster Kongress des Forum Bildung am 14. und 15. Juli 2000 in Berlin (S. 117–126).* Bonn: Forum Bildung.
Elschenbroich, Donata (2000). Was gibt es Neues auf der Welt? Vom Mythos der ersten drei Lebensjahre: Der Frühstart beginnt im Kopf und macht Babys spontan zu Lernenden. *Klein & groß, 7* (8), o. S.
Elschenbroich, Donata (2001). *Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können.* München: Kunstmann.
Elschenbroich, Donata (2001). Weltwissen für Erzieher/innen. Kindheit und Pädagogik der frühen Kindheit in anderen Ländern; Skizzen aus England und den USA. *Klein & groß, 4,* o. S.
Elschenbroich, Donata (2005). *Weltwunder. Kinder als Naturforscher.* München: Kunstmann.
Elschenbroich, Donata & Kai-Xun, Z. (2005). „Wir brauchen eine Kultur des Fragens“. Donata Elschenbroich sprach mit Zhiang Kai-Xun. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 10* (5), o. S.
Elschenbroich, Donata & Otto, Jeanette (2009). Die Alten richten sich auf, wenn sie die Kinder sehen. *Welt des Kindes, 87* (6), o. S.
Elschenbroich, Donata (2010). *Die Dinge. Expeditionen zu den Gegenständen des täglichen Lebens.* München: Kunstmann.

Carol Hagemann-White

Hagemann-White, Carol (1973). *Legitimation als Anthropologie*. Stuttgart: Kohlhammer.
Hagemann-White, Carol & Wolff, Reinhardt (Hrsg.) (1975). *Lebensumstände und Erziehung. Grundfragen der Sozialisationsforschung*. Frankfurt a. M.: Verlag Roter Stern.
Hagemann-White, Carol; Kavemann, Barbara & Kootz, Johanna (1981). Das Modellprojekt „Frauenhaus Berlin“. Hilfen für misshandelte Frauen. *Aus Politik und Zeitgeschichte, 28* (45), S. 39–54.
Hagemann-White, Carol (1982). Von Müttern und Kindern lernen. *PÄD extra, 9* (4), S. 30–36.
Hagemann-White, Carol (1984). *Alltag und Biografie von Mädchen. 1. Sozialisation: weiblich – männlich?* Opladen: Leske und Budrich.
Hagemann-White, Carol (1986). Hat die neue Frauenbewegung die politischen Partizipationsformen und Wirkungsmöglichkeiten von Frauen verändert? *Frauenforschung, 4* (4), S. 38–50.
Hagemann-White, Carol (1986). *Frauenbewegung und Psychoanalyse* (2. Aufl.). Stroemfeld: Roter Stern.
Hagemann-White, Carol (1987). Können Frauen die Politik verändern? Aus *Politik und Zeitgeschichte, 34* (9–10), S. 29–37.
Hagemann-White, Carol & Rerrich, M. S. (1988). *FrauenMännerBilder*. Bielefeld: AJZ-Verlag.
Gensior, Sabine, Hagemann-White, Carol, Hohenberger, Lydia & Schicke, Hildegard (1989). *Frauen in der Lebensmitte. Weiterbildung zwischen Familie und Beruf.* Pfaffenweiler: Centaurus.
Schultz, Dagmar & Hagemann-White, Carol (1991). *Das Geschlecht läuft immer mit. Die Arbeitswelt von Professorinnen und Professoren*. Pfaffenweiler: Centaurus.
Hagemann-White, Carol & Wetterer, Aangelika (1992). Machtstreben und Maennlichkeit. Extrafunktionale Qualifikationen im Hochschullehrerberuf? In Angelika Wetterer (Hrsg.), *Profession und Geschlecht. Über die Marginalität von Frauen in hochqualifizierten Berufen* (S. 245–256). Frankfurt a. M.: Campus.
Hagemann-White, Carol (1992). *Strategien gegen Gewalt im Geschlechterverhältnis. Bestandsanalyse und Perspektiven.* Pfaffenweiler: Centaurus-Verlag-Ges.
Hagemann-White, Carol (1993). Die Konstrukteure des Geschlechts auf frischer Tat ertappen? Methodische Konsequenzen einer theoretischen Einsicht. *Feministische Studien, 11* (2), S. 68–78.
Brückner, Margret, Hagemann-White, Carol (1993). Geschlechterverhältnisse und Gewalt gegen Frauen und Mädchen. *Zeitschrift für Frauenforschung, 11* (1–2), S. 47–66.
Hagemann-White, Carol (1993). Wie männlich ist die Wissenschaft – wie weiblich kann sie sein? *Situation und Perspektiven von Frauen in Wissenschaft und Forschung – Wissenschaftspolitik, 59. Beiheft*, S. 17–39.
Hagemann-White, Carol (1994). Wie (un)gesund ist Weiblichkeit? *Zeitschrift für Frauenforschung, 12* (4), S. 20–27.
Schreiber, Robert, Hagemann-White, Carol, Struss, Elke & Grunwald, Marianne (1994). *Frauenverbände und Frauenvereinigungen in der Bundesrepublik Deutschland.* Stuttgart: Kohlhammer
Hagemann-White, Carol, Hantsche, Brigitte & Krüger, Dorothea (1995). Mobilität, Migration und Familie. Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für Frauenforschung, 13* (3), S. 5–12.
Hagemann-White, Carol (1995). *Frauenforschung – der Weg in die Institution. Ideen, Persönlichkeiten und Strukturbedingungen am Beispiel Niedersachsens.* Bielefeld: Kleine.
Hagemann-White, Carol (1996). Stimme und Schweigen – Spaltungen und Scheinheiligkeit in der weiblichen Adoleszenz. In Lars Clausen (Hrsg.), *Gesellschaften im Umbruch* (S. 837–846). Opladen: Westdeutscher Verlag.
Hagemann-White, Carol, Kavemann, B. & Ohl, Dagmar (1997). *Parteilichkeit und Solidarität*. Bielefeld: Kleine Verlag.

Hagemann-White, Carol (1998). Identität – Beruf – Geschlecht. In Mechtild Oechsle & Birgit Geissler (Hrsg.), *Die ungleiche Gleichheit: junge Frauen und der Wandel im Geschlechterverhältnis* (S. 27–42). Opladen: Leske und Budrich.

Hagemann-White, Carol (1998). Subjektbezogene Theorien zur Geschlechtersozialisation: Psychoanalytische Ansätze. In Marianne Horstkemper & Peter Zimmermann (Hrsg.), *Zwischen Dramatisierung und Individualisierung. Geschlechtstypische Sozialisation im Kindesalter* (S. 17–46). Opladen: Leske und Budrich.

Burgsmüller, Claudia, Godenzi, Alberto & Hagemann-White, Carol (1998). *Input. Aktuell zum Thema Sexualisierte Gewalt.* Ruhmark: Donna Vita.

Hagemann-White, Carol & Kavemann, Barbara (1999). *Dokumentation des Workshops „Kinder und häusliche Gewalt".* Osnabrück: Fachbereich Erziehungs- u. Kulturwiss.

Kavemann, Barbara, Schirrmacher, Gesa, Leopold, Beate & Hagemann-White, Carol (1999). *BIG. Erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung; Kurzfassung des 1. Zwischenberichtes*. Osnabrück: Fachbereich Erziehungs- u. Kulturwissenschaften.

Hagemann-White, Carol (2000). Krieg und Frieden im Geschlechterverhältnis – für eine neue Geschlechterkultur in Europa. In Ilse Lenz (Hrsg.), *Frauenbewegungen weltweit* (S. 233–256). Opladen: Leske und Budrich.

Hildebrandt, Karin, Gensior, Sabine & Hagemann-White, Carol (2001). *Arbeitskreis Sozialwissenschaftliche Arbeitsmarktforschung: Strategien zur Gleichstellung von Frauen in Wissenschafts- und Arbeitsorganisationen. Ausgewählte Beiträge einer Fachtagung an der Brandenburgischen TU Cottbus*. Cottbus: o. V.

Hagemann-White, Carol (2001). Was bedeutet „Geschlecht" in der Frauenforschung? Ein Blick zurück und ein Entwurf für heute. In Ursula Hornung, Sedef Gümen & Sabine Weilandt (Hrsg.), *Zwischen Emanzipationsvision und Gesellschaftskritik: (Re)Konstruktion der Geschlechterordnung in Frauenforschung. Frauenbewegung – Frauenpolitik* (S. 63–73). Münster: Verlag Westfälisches Dampfboot.

Hagemann-White, Carol (2001). Die Konstrukteure des Geschlechts auf frischer Tat ertappen? Methodische Konsequenzen aus einer theoretischen Einsicht. In Ursula Pasero & Friederike Braun (Hrsg.), *Konstruktion von Geschlecht* (S. 68–78). Herbolzheim: Centaurus Verlag.

Hagemann-White, C. (2001). Wir werden nicht zweigeschlechtlich geboren. In Sabine Herk (Hrsg.), *Dis-Kontinuitäten. Feministische Theorie* (S. 24–34). Opladen: VS-Verlag.

Kavemann, Barbara, Leopold, Beate, Schirrmacher, Gesa & Hagemann-White, Carol (2002). *Fortbildungen für die Intervention bei häuslicher Gewalt. Auswertungen der Fortbildungen für Polizeiangehörige sowie Juristinnen und Juristen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Berliner Interventionsprojektes gegen häusliche Gewalt*. Stuttgart: Kohlhammer.

Hagemann-White, Carol (2002). *Materialienband zum Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Berliner Interventionsprojektes gegen häusliche Gewalt*. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.

Hagemann-White, Carol (2002). Geschlechtertheoretische Ansätze. In Heinz-Hermann Krüger & Cathleen Grunert (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung* (S. 143–163). Opladen: Leske und Budrich.

Hagemann-White, Carol (2002). Gender-Perspektiven auf Gewalt in vergleichender Sicht. In Wilhelm Heitmeyer (Hrsg.), *Internationales Handbuch der Gewaltforschung* (S. 124–149). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Hagemann-White, Carol (2002). Gewalt im Geschlechterverhältnis als Gegenstand sozialwissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung: Rückblick, gegenwärtiger Stand, Ausblick. In Regina- Maria Dackweiler, (Hrsg.), *Gewalt-Verhältnisse. Eministische Perspektiven auf Geschlecht und Gewalt* (S. 29–52). Frankfurt a. M.: Campus.

Hagemann-White, Carol (2003). Geschlecht – eine Konstruktion? *Das Baugerüst, 55* (4), S. 32–37.

Hagemann-White, Carol, Kavemann, Barbara (2003). Gewalterfahrungen von Frauen – und Männern?! Ein neues Thema in der bundesdeutschen Frauen-, Männer- und Geschlechterforschung. *Sozial extra, 27* (4), S. 22–26.

Hagemann-White, Carol (2004). Gegen Gewalt an Frauen und Kindern handeln. Forschungsperspektiven im europäischen Maßstab. In Verein Autonome Österreichische Frauenhäuser (Hrsg.), *30 Jahre Frauenhausbewegung in Europa.* Wien: Milena-Verlag.

Hagemann-White, Carol (2005). Geschlecht als kulturelle und soziale Praxis – aktuelle Fragen zwischen Sozialisation und Biologie. In Ulrike Vogel (Hrsg.), *Was ist weiblich – was ist männlich?. Aktuelles zur Geschlechterforschung in den Sozialwissenschaften* (S. 32–47). Bielefeld: Kleine.

Hagemann-White, Carol (2006). Sozialisation – Zur Wiedergewinnung des Sozialen im Gestrüpp individualisierter Geschlechterbeziehungen. In Helga Bilden, Bettina Dausien (Hrsg.), *Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und methodologische Aspekte* (S. 71–88). Opladen: Barbara Budrich.

Behrensen, Birgit, Hagemann-White, Carol & Westphal, Manuela (2007). *„In der Warteschleife" – Analysen zur Beschäftigungsfähigkeit Asylsuchender und geduldeter MigrantInnen. Forschungsergebnisse des Teilprojekts „ABA" – Analyse der Beschäftigungsfähigkeit Asylsuchender – im Rahmen der EQUAL-Entwicklungspartnerschaft „SAGA" – Selbsthilfe, Arbeitsmarktzugang und Gesundheit von Asylsuchenden*. Osnabrück: o. V.

Hagemann-White, Carol (2015). *Etude analytique des résultats du quatrième cycle de suivi de la mise en oeuvre de la Recommandation Rec sur la protection des femmes contre la violence dans les Etats membres du Conseil de l'Europe.* Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Hagemann-White, Carol & Grafe, Bianca (2016). E*xperiences of intervention against violence. An anthology of stories: stories in four languages from England & Wales, Germany, Portugal and Slovenia*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
Hagemann-White, Carol & Grafe, Bianca (2017). *Experiences of Intervention Against Violence. An Anthology of Stories.* Leverkusen/New York: Barbara Budrich-Esser/Columbia University Press.

Michael-Sebastian Honig

Honig, Michael-Sebastian (Hrsg.) (1982). *Kindesmisshandlung.* Muenchen: Juventa.
Wahl, Klaus; Honig, Michael-Sebastian; Gravenhorst, Lerke (1982). *Wissenschaftlichkeit und Interessen. Zur Herstellung subjektivitaetsorientierter Sozialforschung.*Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Honig, Michael-Sebastian; Ostner, Ilona (1983). Jugendhilfe zwischen Gleichberechtigungs- und Ordnungspolitik. *Neue Praxis, 13* (4), S. 349–364.
Honig, Michael-Sebastian (Mitarb.); Wolff, Reinhart (Mitarb.); Sartorius, Wolf (Mitarb.); Vollmer-Abelmann, Katharina (Mitarb.); Disselkamp, Helga (Mitarb.) & Deutscher Kinderschutzbund (Hrsg.) (1983). Neue Kinderschutz-Arbeit – Kinderschutz-Zentren. *Soziale Arbeit, 32* (12), S. 614–650.
Brinkmann, Wilhelm & Honig, Michael-Sebastian (1984). *Gewalt gegen Kinder, Kinderschutz. Eine sozialwissenschaftliche Auswahlbibliographie.* München: Deutsches Jugendinstitut.
Honig, Michael-Sebastian & Muenchmeier, Richard (1987). Was heisst ‚anwendungsorientierte Grundlagenforschung'? *DJI-Bulletin, 2* (4), S. 8–11.
Honig, Michael-Sebastian (1992). *Verhäuslichte Gewalt. Sozialer Konflikt, wissenschaftliche Konstrukte, Alltagswissen, Handlungssituationen; eine Explorativstudie über Gewalthandeln von Familien.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Honig, Michael-Sebastian (1993). Die Kunst des Liebens. Gedanken ueber Sexualitaet und Macht im Generationenverhaeltnis. *Sozialwissenschaftliche Literatur-Rundschau, 14* (25), S. 27–38.
Honig, Michael-Sebastian; Leu, Hans Rudolf & Nissen, Ursula (Hrsg.) (1996). *Kinder und Kindheit. Soziokulturelle Muster – sozialisationstheoretische Perspektiven*. Weinheim: Juventa.
Honig, Michael-Sebastian (1996). Normative Implikationen der Kindheitsforschung. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 16* (1), S. 9–25.
Collberg-Schrader, Hedi & Honig, Michael-Sebastian (1996). Päagogik und Politik der Kinderbetreuung. *DJI-Bulletin, 9* (39), S. 7–11.
Honig, Michael-Sebastian (1996). Probleme der Konstituierung einer erziehungswissenschaftlichen Kindheitsforschung. Ein Überblick über Fragestellungen, Konzepte und Befunde. *Zeitschrift für Pädagogik, 42* (3), S. 325–345.
Honig, Michael-Sebastian; Alanen, Leena; Lüscher, Kurt & Deutsches Jugendinstitut (1997). *Begrifflich-konzeptionelle Beiträge zur Kinderpolitik*. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
Honig, Michael-Sebastian (1997). Entwicklungen in der Kindheitsforschung: Armut von Kindern. *Diskurs, 7* (1), S. 55–58.
Groppe, Carola; Harney, Klaus & Honig, Michael-Sebastian (1997). Geschichte der Familie, Kindheit und Jugend. In Klaus Harney & Heinz-Herrmann Krüger (Hrsg.), *Einführungskurs Erziehungswissenschaft. 3. Einführung in die Geschichte von Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit* (S. 157–181). Opladen: Leske und Budrich.
Honig, Michael-Sebastian & Ostner, Ilona (1998). Armut von Kindern? Zur sozialpolitischen Konstruktion von Kindheit. In Andreas Klocke, Klaus Hurrelmann (Hrsg.), *Kinder und Jugendliche in Armut. Umfang, Auswirkungen und Konsequenzen* (S. 251–265). Opladen: Westdeutscher Verlag.
Honig, Michael-Sebastian (1998). Wissenschaftliche Kontroversen um eine Politik für Kinder. *Kind, Jugend, Gesellschaft, 43* (1), S. 12–16.
Honig, Michael-Sebastian; Lange, Andreas & Leu, Hans Rudolf (Hrsg.) (1999). *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung.* Weinheim u. a.: Juventa
Honig, Michael-Sebastian (1999). *Entwurf einer Theorie der Kindheit.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Honig, Michael-Sebastian (2000). Müssen Kinder vor Arbeit geschützt werden? *PÄD-Forum: unterrichten erziehen, 28* (6), S. 455–460.
Honig, Michael-Sebastian (2001). Das böse Kind. Eine Auseinandersetzung mit pädagogischen Kritikern der neueren Kindheitsforschung. *Zeitschrift für pädagogische Historiographie, 7* (1), S. 35–43.
Honig, Michael-Sebastian & Ostner, Ilona (2001). *Das Ende der fordistischen Kindheit. Kinder und Jugendliche in Armut: Umfang, Auswirkungen und Konsequenzen.* Wiesbaden: Westdeutscher Verl.
Honig, Michael-Sebastian (2002). Childcare policies. Einführung in den Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 22* (3), S. 227–230.
Honig, Michael-Sebastian (2002). Geschichte der Kindheit. In Heinz-Herrmann Krüger (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung* (S. 309–332). Opladen: Leske und Budrich.
Honig, Michael-Sebastian (2002). Konzeptuelle Emanzipation? Systematische Probleme der Kindheitssoziologie. In Harald Uhlendorf & Hans Oswald (Hrsg.), *Wege zum Selbst: soziale Herausforderungen für Kinder und Jugendliche* (S. 13–35). Stuttgart: Lucius u. Lucius.

Honig, Michael-Sebastian (2002). Pädagogische Qualität als erziehungswissenschaftliches Problem. *Neue Praxis, 32*(3), S. 216–230.
Fried, Lilian; Dippelhofer-Stiem, Barbara; Honig, Michael-Sebastian & Liegle, Ludwig (2003). *Einführung in die Pädagogik der frühen Kindheit.* Weinheim u. a.: Beltz.
Honig, Michael-Sebastian & Jürgen Reyer (2002). *Kleine Geschichte der Sozialpädagogik. Individuum und Gemeinschaft in der Pädagogik der Moderne*. Hohengehren: Schneider.
Honig, Michael-Sebastian: Was heißt hier klassisch? *Welt des Kindes, 81* (4), S. 8–11.
Honig, Michael-Sebastian; Joos, Magdalena; Schreiber, Norbert & Betz, Tanja (2004).*Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitaetsbegriff in der Paedagogik*. Weinheim: Juventa.
Honig, Michael-Sebastian (2004). Was macht einen Kindergarten zu einem guten Kindergarten? Evaluation der pädagogischen Qualität von Kindertagesstätten im Bistum Trier. *Klein & groß, 2/3*, S. 24–30.
Honig, Michael-Sebastian (2005). Rezension zu: Paula S. Fass (Hrsg.), Encyclopedia of children and childhood in history and society. Ein Referenzwerk der historischen Kindheitsforschung. *Zeitschrift für pädagogische Historiographie, 11* (2), S. 133–135.
Honig, Michael-Sebastian (2006). An den Grenzen der Individualisierung. Die Vereinbarkeit von Familie und Beruf als sozialpädagogisches Thema. *Neue Praxis, 36* (1), S. 25–36.
Honig, Michael-Sebastian & Liegle, Ludwig (2006). Erziehung in früher Kindheit und lebenslange Bildungsprozesse – Internationale Perspektiven der frühpädagogischen Forschung. In Reinhard Fatke & Hans Merkens (Hrsg.), *Bildung über die Lebenszeit* (S. 189–195) Wiesbaden: Springer VS.
Honig, Michael-Sebastian; Betz, Tanja & Schreiber, Norbert (2007). *Bildung in Rheinland-Pfalz. Bildungschancen: Beteiligungsformen und Verlaufsmuster. Vorstudie zu einem Bildungsbericht Rheinland-Pfalz*. Trier: Universität Trier.
Honig, Michael-Sebastian (2008). Lebensphase Kindheit. In Heinz Abels, Michael-Sebastian Honig, Irmhild Saake & Ansgar Weymann (Hrsg.), *Lebensphasen – eine Einführung* (S. 9–76). Wiesbaden: VS Verlag.
Abels, Heinz; Honig, Michael-Sebastian; Saake, Irmhild & Weymann, Ansgar (Hrsg.) (2008). *Lebensphasen – eine Einführung.* Wiesbaden: VS Verlag.
Honig, Michael-Sebastian (Hrsg.) (2009). Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung. Weinheim: Juventa.
Honig, Michael-Sebastian (2010). Geschichte der Kindheit im „Jahrhundert des Kindes". In Heinz-Herrmann Krüger (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung* (S. 335–358). Wiesbaden: Springer VS.
Honig, Michael-Sebastian (2012). Die frühe Kindheit als Herausforderung der Kindheitsforschung. In Rita Braches-Chyrek; Charlotte Röhner & Heinz Sünker (Hrsg.), *Kindheiten. Gesellschaften. Interdisziplinäre Zugänge zur Kindheitsforschung* (S. 81–95). Opladen: Barbara Budrich.
Honig, Michael-Sebastian (2012). Kinder und Sexualität. Der Beitrag der childhood studies. In Ilka Quindeau & Micha Brumlik (Hrsg.), *Kindliche Sexualität* (S. 45–59). Weinheim: Beltz Juventa.
Fried, Lilian; Dippelhofer-Stiem, Barbara; Honig, Michael-Sebastian & Liegle, Ludwig (2012). *Pädagogik der frühen Kindheit.* Weinheim u. a.:Beltz.
Honig, Michael-Sebastian (2013). Kindheiten. In Albert Scherr (Hrsg.), *Soziologische Basics. Eine Einführung für pädagogische und soziale Berufe* (S. 143–148). Wiesbaden: Springer VS.
Honig, Michael-Sebastian & Ostner, Ilona (2014). Die „familialisierte" Kindheit. In Meike Sophia Baader (Hrsg.), *Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge* (S. 360–390). Frankfurt u. a.: Campus.
Bollig, Sabine; Honig, Michael-Sebastian; Neumann, Sascha & Seele, Claudia (Hrsg.) (2015). *MultiPluriTrans in educational ethnography. Approaching the multimodality, plurality and translocality of educational realities*. Bielefeld: transcript.
Bollig, Sabine; Honig, Michael-Sebastian & Mohn, Bina Elisabeth (2015). Betreuungsalltag als Lernkontext. Ein kamera-ethnographischer Blick auf kindliches Lernen. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 10* (1), S. 10–14.
Bollig, Sabine; Honig, Michael-Sebastian & Nienhaus, Sylvia (2016). *Vielfalt betreuter Kindheiten. Ethnographische Fallstudien zu den Bildungs- und Betreuungsarrangements 2–4jähriger Kinder.* Belval: Université du Luxembourg.

Heide Kallert

Kallert, Heide (1964). *Waisenhaus und Arbeitserziehung im 17. und 18. Jahrhundert.* Frankfurt: o. V.
Kallert, Heide; Schleuning Eva & Illert Christa (1984). Der Aufbau der kindlichen Persönlichkeit in den Entwicklungslehren von Maria Montessori und Rudolf Steiner. *Zeitschrift für Pädagogik, 30* (5), S. 633–645.
Bacherl, Clemens; Kallert, Heide & Bühler, Detlef (Mitarb.) (1985). *Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung: Arbeitsplatz Kindergarten und Krabbelstube: Ergebnisse einer Befragung von Gruppenerzieherinnen und Bezugspersonen.* Frankfurt a. M.: Institut für Sozialpädagogik u. Erwachsenenbildung.
Kallert, Heide (1988). Die Einstellung von Krippenmitarbeiterinnen zu ihrer Tätigkeit. *Unsere Jugend, 40* (10), S. 418–421.

Kallert, Heide (Hrsg.) (1990). *Geschwister im frühen Kindesalter. Gespräche mit Eltern über die Anfangssituation*. Frankfurt a. M.: Institut für Sozialpädagogik u. Erwachsenenbildung.
Kallert, Heide (1991). *„Ausländische" Kinder und Jugendliche in der Heimerziehung.* Frankfurt a. M.: ISS.
Heun, Hans; Kallert, Heide & Bacherl, Clemens (1992). *Jugendliche Flüchtlinge in Heimen der Jugendhilfe. Situationen und Zukunftsperspektiven*. Freiburg i. Br.: Lambertus.
Kallert, Heide & Akpinar-Weber, Saniye (1993). *Ausländische Kinder und Jugendliche in der Heimerziehung*. Frankfurt a. M.: ISS-Eigenverlag.
Kallert, Heide (1993). *Mädchen als Flüchtlinge im Heim. Situation und Erleben weiblicher unbegleiteter minderjähriger Flüchtlinge in Heimen und Wohngruppen.* Frankfurt a. M.: Institut für Sozialpädagogik u. Erwachsenenbildung.
Kallert, Heide & Bacherl, Clemes (1994). Kinder auf der Flucht. Unbegleitete Minderjährige in deutschen Kinderheimen. *Forschung Frankfurt, 12* (3), S. 2–15.
Beinzger, Dagmar, Kallert, Heide & Kolmer, Christine (1995). *Ich meine, man muss kämpfen können. Gerade als Ausländerin. Ausländische Mädchen und junge Frauen in Heimen und Wohngruppen*. Frankfurt a. M.: IKO-Verlag.
Kallert, Heide (1995). Tagespflegeprojekte im System öffentlicher familienergänzender Kleinkinderziehung. Gegenwärtige Situation und Weiterentwicklung. *Unsere Jugend, 47* (1), o. S.
Kallert, Heide (1999). Institutionalisierung der Kleinkinderziehung als globale Notwendigkeit und Problem. In Karl-Cristoph Lingelbach & Hasko Zimmer (Hrsg.), *Jahrbuch für Pädagogik 1999. Das Jahrhundert des Kindes?* Frankfurt a. M.: Lang.
Kallert, Heide (2003). Psychogenetische Theorie und außerfamiliale Kleinstkinderziehung. In Friedhelm Nyssen (Hrsg.), *Kritik der Psychohistorie. Anspruch und Grenzen eines psychologistischen Paradigmas.* Gießen: Psychosozial-Verlag.
Helbig, Petra; Kallert, Heide & Wieners, Tanja (2004). *Elternwünsche zur Kinderbetreuung – ein Qualitätskriterium? Ergebnisse einer Elternbefragung und ihre Anwendungsmöglichkeiten in der Praxis.* Frankfurt a. M.: Institut für familiale und öffentliche Erziehung, Bildung, Betreuung e. V.
Kallert, Heide & Institut für Familiale und Öffentliche Erziehung, Bildung, Betreuung (2006). *Bedürfnisse von Jung und Alt lesen und verstehen – Impulse zur Gestaltung gelingenden Alltags in sozialen Einrichtungen für (Kleinst-) Kinder und alte Menschen. Dokumentation des Fachtages am 17.11.2005.* Frankfurt am Main: IFOEBB-Materialien.
Kallert, Heide (2006). Frühe Kindheit und pädagogische Konzepte in BRD – DDR. In Sabine Andresen & Isabell Diehm (Hrsg.), *Kinder, Kindheiten, Konstruktionen. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und sozialpädagogische Verortungen* (S. 213–228). Wiesbaden: VS Verlag.
Kallert, Heide (Hrsg.) (2010). *Kreative Kinderbetreuung in Kommunen – Wie Elterninteressen, Kindeswohl und Arbeitsmarktpolitik zusammen passen.* Frankfurt a. M.: Institut für familiale und öffentliche Erziehung, Bildung, Betreuung e. V.
Meyer-Wehmann, Gudrun, Kallert, Heide (2010). *Sicherheit durch Vernetzung. Evaluation neuer Wege der Kooperation von Kindertagespflege und Kindertageseinrichtung im Modell Kinderbrücke II in Wiesbaden*. Frankfurt am Main: IFOEBB-Materialien.
Kallert, Heide & Meyer-Wehmann, Gudrun (2011). *Flexible Betreuung. Evaluation der innovativen Kinderbetreuungsform an einer Hochschule*. Frankfurt a. M.: IFOEBB-Materialien.
Kallert, Heide & Illert, Christa (2012). *Kindergartenszenen. Fallstudien – um den Alltag kommunikativer Praxis besser zu verstehen*. Frankfurt a. M.: Institut für Sozialpädagogik.
Kallert, Heide (2017). Mein Weg zum Tanzen. Betrachtungen einer Teilnehmerin. *Hessische Blätter für Volksbildung, 67* (1), S. 60–65.

Manfred Kappeler

Kappeler, Manfred; Holzkamp, Klaus & Osterkamp, Ute (1977). *Psychologische Therapie und politisches Handeln*. Frankfurt a. M.: Campus.
Kappeler, Manfred (1983). Drogenprobleme in der Offenen Jugendarbeit. Erfahrungen u. Plaene aus Neukoelln. *Deutsche Jugend, 31* (8), S. 368–372.
Kappeler, Manfred (1994). Jugendverbände im Ost-West-Konflikt. Die Beziehungen zwischen Jugendverbänden in den Westzonen und der FDJ in der Gruendungsphase des Bundesjugendringes. In Helga Gotschlich (Hrsg.), *„Links und links und Schritt gehalten…". Die FDJ: Konzepte – Abläufe – Grenzen* (S. 32–57). Berlin: Metropol-Verlag.
Kappeler, Manfred (1995). *Plädoyer fuer das umherschweifende Leben. Sozialpädagogische Essays zu Jugend, Drogen und Gewalt.* Frankfurt a. M.: IKO-Verlag.
Kappeler, Manfred (1997). Zum Subjektstatus von Kindern und Jugendlichen in der Jugendhilfe. *Der Nagel, 59* (1), S. 61–74.
Kappeler, Manfred (1999). Eurozentrismus in der Pädagogik der Aufklärung am Beispiel von Kant, Rousseau und Campe. Sanchita Basu (Hrsg.), *Eurozentrismus: Was gut ist, setzt sich durch? Beiträge zur Kritik einer die Welt beherrschenden Denk- und Handlungsweise* (S. 15–37). Frankfurt a. M.: IKO – Verlag.

Kappeler, Manfred; Barsch, Gundula; Gaffron, Katrin; Hayner, Ekkehard; Leinen, Peter & Ulbricht, Sabina (1999). *Jugendliche und Drogen. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung in Ost-Berlin nach der Maueröffnung*. Opladen: Leske und Budrich.

Kappeler, Manfred (1999). *Rückblicke auf ein sozialpädagogisches Jahrhundert. Essays zur Dialektik von Herrschaft und Emanzipation im sozialpädagogischen Handeln.* Frankfurt a. M.: IKO-Verlag.

Kappeler, Manfred (Red.); Oertzen, Susanna von (Red.); Fachhochschule Potsdam (2001). *Ein Fisch ist keine Currywurst. Jugend – Stadt – Kultur. Gedenkband für Karl Homuth.* Frankfurt a. M.: IKO-Verlag.

Boellert, Karin (Mitarb.); Rauschenbach, Thomas (Mitarb.); Kappeler, Manfred (Mitarb.); Ehlers, Harald (Mitarb.); Merchel, Joachim (Mitarb.); Pfeifle, Bruno (Mitarb.); Fleige, Paulus (Mitarb.); Kruetzberg, Thomas (Mitarb.); Lippmann, Claus (Mitarb.) & Gaitanides, Stefan (Mitarb.) (2004). Jugendhilfe 2004. *Sozial extra, 28* (5), S. 6–36.

Kappeler, Manfred (2007). Ein hohes Maß an Übereinstimmung – Heimerziehung in Deutschland „Ost“ und Deutschland „West“. *Jugendhilfe, 45* (6), S. 298–304.

Kappeler, Manfred (2008). Von der Heimkampagne zur Initiative des Vereins ehemaliger Heimkinder. Über den Umgang mit Vergangenheitsschuld in der Kinder- und Jugendhilfe. *Neue Praxis, 37* (4), S. 371–384.

Kappeler, Manfred (2009). Projektstudium im Spiegel gesellschaftlicher Prozesse. Eine Rück- und Vorausschau. *Sozial extra, 33* (1/2), S. 32–35.

Kappeler, Manfred (2010). Die Heimreformen der siebziger Jahre. In Wilhelm Damberg, (Hrsg.), *Mutter Kirche – Vater Staat? Geschichte, Praxis und Debatten der konfessionellen Heimerziehung seit 1945* (S. 79–88). Münster: Aschendorff.

Kappeler, Manfred (2019). Zur zeitgeschichtlichen Einordnung der Heimerziehung. *Soziale Arbeit, 59* (4/5), S. 132–144.

Kappeler, Manfred (2011). *Anvertraut und ausgeliefert. Sexuelle Gewalt in pädagogischen Einrichtungen. [mit Hinweisen für einen besseren Schutz unserer Kinder]*. Berlin: Nicolai.

Kappeler, Manfred (2011). Einzelfalle oder institutionelles Versagen? Zur institutionellen Verantwortung für Fälle sexueller Gewalt. *Thema Jugend, 22* (4), S. 7–11.

Kappeler, Manfred (2011). Fürsorge- und Heimerziehung. Skandalisierung und Reformfolgen. In Meike Sophia Baader (Hrsg.), *68 – engagierte Jugend und kritische Pädagogik. Impulse und Folgen eines kulturellen Umbruchs in der Geschichte der Bundesrepublik* (S. 65–87). Weinheim u. a.: Juventa.

Kappeler, Manfred (2011). Runder Tisch Heimerziehung. Ein kritischer Kommentar des Abschlussberichtes. *Soziale Arbeit, 60* (3), S. 86–95.

Kappeler, Manfred (2011). Unrecht und Leid – Rehabilitation und Entschädigung? Der Abschlussbericht des Runden Tisches Heimerziehung. *Neue Praxis, 41* (1), S. 3–19.

Kappeler, Manfred (2012). Ambivalenzen in der „Neuen Erziehung“. Versuch einer historischen Analyse. In Werner Thole (Hrsg.), *Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik* (S. 58–83). Opladen u. a.: Budrich.

Thole, Werner; Baader, Meike; Helsper, Werner; Kappeler, Manfred; Leuzinger-Bohleber, Marianne; Reh, Sabine; Sielert, Uwe & Thompson, Christiane (Hrsg.), *Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik*. Opladen: Barbara Budrich.

Kappeler, Manfred (2012). *„Wir wurden in ein Landerziehungsheim geschickt…“ Klaus Mann und seine Geschwister in Internatsschulen.* Berlin: Nicolai.

Kappeler, Manfred (2017). Sprechen über sexuelle Gewalt in pädagogischen Settings. *Erziehungswissenschaft, 28* (4), S. 51–61.

Timm Kunstreich

Kunstreich, Timm (1975). *Der institutionalisierte Konflikt. Unters. zur Rolle d. Sozialarbeiters in d. Klassengesellschaft am Beisp. d. Jugend- u. Familienfuersorge.* Offenbach: Verlag 2000.

Kunstreich, Timm (1996). Das „Neue Steuerungsmodell“ (NSM). Essay über die Hegemonie konservativer Modernisierung. *Widersprüche, 16* (59), S. 57–73.

Kunstreich, Timm (1998). *Grundkurs Soziale Arbeit. Sieben Blicke auf Geschichte und Gegenwart Sozialer Arbeit. 2. Blicke auf die Jahre 1955, 1970 und 1995 sowie ein Rückblick auf die Soziale Arbeit in der DDR*. Bielefeld: Kleine.

Kunstreich, Timm (2000). *Grundkurs Soziale Arbeit. Sieben Blicke auf Geschichte und Gegenwart Sozialer Arbeit. 1. Blicke auf die Jahre 1850, 1890, 1925 und 1935*. Bielefeld: Kleine.

Kunstreich, Timm (2000). Soziale Arbeit mit Kinderflüchtlingen. *Sozialwissenschaftliche Literatur-Rundschau, 23* (1), S. 22–26.

Kunstreich, Timm (2002). Fuer eine Kultur der Kooperation. Das Arbeitsprinzip Partizipation als Alternative zum Neuen Steuerungsmodell. *Forum Erziehungshilfen, 8* (5), S. 306–313.

Kunstreich, Timm (2006). Was bewirken Anti-Gewaltprogramme? *Sozial extra, 43* (7–8), S. 34–35.

Kunstreich, Timm & Lindenberg, Michael (2007). Kommunaler Raum als sozialer Raum der Machtkämpfe. Eine Betrachtung lokaler Sicherheitspolitik mit drei Fallgeschichten. In Fabian Kessl & Hans-Uwe Otto (Hrsg.), *Territorialisierung des Sozialen. Regieren über soziale Netzwerke* (S. 157–169). Opladen: Barbara Budrich.

Kunstreich, Timm (2008). Wer nicht hören will, muss fühlen? Zwang in öffentlicher Erziehung. *Widersprüche, 27* (1), S 106–110.
Kunstreich, Timm (2013). Transversale Bildung – Versuch einer Konkretisierung. In Rita Braches-Chyrek; Dieter Nelles; Gertrud Oelerich & Andreas Schaarschuch (Hrsg.), *Bildung, Gesellschaftstheorie und Soziale Arbeit* (S. 121–131). Opladen/Berlin: Budrich
Kunstreich, Timm (2016). „Vorwärts- und nicht vergessen: die politische Produktivität". Erinnerung an Abgebrochenes und Unabgegoltenes in der Sozialen Arbeit. *Neue Praxis, 45* (1), S. 20–32.
Langhanky, Michael; Kirchner, Michael; Kunstreich, Timm & Rose, Barbara (Hrsg.) (2017). *Auf der Suche nach einem anderen Wir. Kleine Narrative zu einer kritischen Sozialen Arbeit*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Manfred Liebel

Liebel, Manfred & Wellendorf, Franz (1969). Schülerselbstbefreiung. Voraussetzungen und Chancen der Schülerrebellion. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Swoboda, Herbert & Liebel, Manfred (Hrsg.) (1972). *Jugendwohnkollektive. Alternative zur Fürsorgeerziehung?* München: Juventa.
Lessing, Hellmut & Liebel, Manfred (1974). *Jugend in der Klassengesellschaft. Marxistische Jugendforschung und antikapitalistische Jugendarbeit*. München: Juventa.
Liebel, Manfred (1976). *Produktivkraft Jugend. Über aktuelle & historische Aspekte der Arbeiterjugendfrage im Kapitalismus*. Frankfurt a. M.: Verlag Jugend und Politik.
Liebel, Manfred (1981). Besser Instandbesetzen als Kaputtbesitzen. Eine neue Jugendbewegung? *Blätter der Wohlfahrtspflege, 128* (6), S. 128–131.
Siemsen, Hans; Lessing, Hellmut; Liebel, Manfred & Schonig, Bruno (1981). *Die Geschichte des Hitlerjungen Adolf Goers.* Berlin: LitPol.
Liebel, Manfred (1981). Für das Leben lernen, aber richtig. Vom subversiven Potential in Schüler-Cliquen. *PÄD extra, 4*, S. 26–31.
Liebel, Manfred (1981). Hauptschüleralltag. *Deutsche Jugend, 29* (12), S. 557–562.
Lessing, Hellmut & Liebel, Manfred (1981). Jugendarbeitslosigkeit zwischen paedagogischer Befriedigung und Selbstorganisation. *Zeitschrift für Pädagogik, 17. Beiheft*, S. 101–102.
Lessing, Hellmut & Liebel, Manfred (1981). *Wilde Cliquen. Szenen einer anderen Arbeiterjugendbewegung.* Bensheim: päd. extra buchverlag.
Lessing, Hellmut & Liebel, Manfred (1981). Wilde Cliquen – Szenen einer anderen Arbeiterjugendbewegung. *Deutsche Jugend, 29* (2), S. 80–89.
Liebel, Manfred (1982). Wo bleibt der Preis für'n Fleiss. Überlegungen zur Arbeitslust bei Jugendlichen. *Deutsche Jugend, 30* (5), S. 211–217.
Liebel, Manfred (1982). Wohnsitz: Nirgendwo. *PÄD extra,12* (5), S. 46–47.
Liebel, Manfred (1983). Die Zukunft aufs Spiel setzen. *PÄD extra, 13* (7–8), S. 20–26.
Liebel, Manfred (1983). Subjekt. Anmerkungen zu subjektorientierter Jugendforschung. *Deutsche Jugend, 31* (8), S. 360–367.
Liebel, Manfred (1985). Hochschulen in Nicaragua. *PÄD extra, 15* (1), S. 13–15.
Liebel, Manfred (1986). Traumziel: Anerkannter Berufsabschluss. Sackgassen u. Auswege in Projekten mit arbeitslosen Jugendl. *Sozial extra, 10* (4), S. 22–24.
Liebel, Manfred; Schonig, Bruno & Technische Universität Berlin (Hrsg.). *Ist die Zukunft schon verbraucht? Nach Denken ueber Jugend und Jugendarbeit. Zur Erinnerung an Hellmut Lessing.* Dokumentation einer Ringvorlesung am Fachbereich 22 (Erziehungs- und Unterrichtswissenschaften) an der TU Berlin im Wintersemester 1986–87. Berlin, West: Technische Universität.
Liebel, Manfred (1987). Marginalisierung als Lebenserfahrung von Jugendlichen. *Deutsche Jugend, 35* (6), S. 256–265.
Liebel, Manfred (1990). Cliquen und informelle Gruppen. *Deutsche Jugend, 38* (5), S. 214–221.
Liebel, Manfred (1990). *Mala Onda – wir wollen nicht überleben, sondern leben. Jugend in Lateinamerika.* Frankfurt a. M.: Verl. für Interkulturelle Kommunikation.
Liebel, Manfred (1990). Strassenkinder organisieren sich selbst. Die Kinderbewegung MANTHOC in Peru. *PÄD extra & demokratische Erziehung, 3* (10), S. 37–38.
Schibotto, Giangi & Liebel, Manfred (Bearb.) (1993). *Unsichtbare Kindheit. Kinder in der informellen Ökonomie.* Frankfurt: IKO. Verlag.
Liebel, Manfred (interviewte Person) & Rister, Andreas (Interviewer/-in) (1996). Die Kinder selbst müssen Lösungen finden. Über die Bewegung der arbeitenden Kinder in Nicaragua. *Sozial extra, 21* (11), S. 12–13.
Liebel, Manfred (1997). Kinderrechte und Kinderbewegungen in Lateinamerika. *Neue Praxis, 27* (2), S. 117–127.

Liebel, Manfred (Hrsg.) (1998). *Arbeitende Kinder stärken. Plädoyers für einen subjektorientierten Umgang mit Kinderarbeit*. Frankfurt a. M.: IKO Verlag.
Liebel, Manfred (1998). Die „Internationale Arbeitsorganisation (ILO)“ und die Kinderarbeit. *Neue Praxis, 28* (1), S. 80–89.
Liebel, Manfred (1998). Ja zur Arbeit – Nein zur Ausbeutung! Plädoyer für einen subjektorientierten Umgang mit der Kinderarbeit. *Sozial extra, 22* (7–8), S. 20–23.
Klemm, Ulrich; Holtz, Axel; Garlichs, Dietrich; Datta, Asit; Große-Oetringhaus, Hans-Martin; Heusohn, Lothar; Ludwig, Peter H.; Liebel, Manfred & Lange, Christel (1999). Das Jahrhundert des Kindes – eine Bilanz. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 22* (4), S. 2–37.
Liebel, Manfred (1999). Ein neues Paradigma in der Kindheitsforschung. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 22* (4), S. 32–34.
Liebel, Manfred (1999). In Würde arbeiten und leben. „Recht zu arbeiten“ fuer Kinder – auch in Deutschland? Erfahrungen aus der Dritten für die Erste Welt. *Sozial extra, 23* (9), S. 16–18.
Liebel, Manfred (1999). Partizipationsansaetze arbeitender Kinder in Lateinamerika. Die Rechte der Kinder staerken! *Deutsche Jugend, 47* (11), S. 484–490.
Liebel, Manfred (Hrsg.) (1999). *Was Kinder könn(t)en. Handlungsperspektiven von und mit arbeitenden Kindern.* Frankfurt a. M.: IKO Verlag.
Liebel, Manfred (2000). Soziale Transformationen durch Organisationen arbeiternder Kinder? Erfahrungen aus Afrika und Lateinamerika. *Neue Praxis, 30* (5), S. 499–514.
Liebel, Manfred (2000). Straßenkinder gibt es nicht. Über die verschlungenen Wege einer paternalistischen Metapher. *Soziale Arbeit, 49* (4), S. 122–130.
Liebel, Manfred (2001). *Kindheit und Arbeit. Wege zum besseren Verstaendnis arbeitender Kinder in verschiedenen Kulturen und Kontinenten*. Frankfurt a. M.: IKO-Verl. für Interkulturelle Kommunikation.
Liebel, Manfred (2001). Straßenkinder gibt es nicht. Über die verschlungenen Wege einer paternalistischen Metapher. In Manfred Kappeler und Susanna von Oertzen (Hrsg.), *Ein Fisch ist keine Currywurst: Jugend – Stadt – Kultur; Gedenkband für Karl Homuth* (S. 73–91). Frankfurt a. M.: IKO-Verl. f. Interkulturelle Kommunikation.
Liebel, Manfred (2002). Child labour and the contributon of working children's organisations in the third world. *International review of education, 48* (3–4), S. 265–270.
Liebel, Manfred (2002). Educación Popular und befreiungspädagogische Praxis mit Kindern und Jugendlichen in Lateinamerika. In Asit Datta (Hrsg.), *Bildung zur Eigenständigkeit. Vergessene reformpädagogische Ansätze aus vier Kontinenten* (S. 49–62). Frankfurt a. M.: IKO – Verl. für Interkulturelle Kommunikation.
Liebel, Manfred & Wihstutz, Anne (2002). Wir wuenschen uns Arbeit, die Spass macht. Zum ersten Mal in Deutschland nahmen Kinder auf einem eigenen Kongress zur Arbeit von Kindern Stellung. *Sozial extra, 26* (2–3), S. 33–35.
Liebel, Manfred (2003). Jugendbanden und Straßencliquen in Zentralamerika – oder: die schwierige Suche nach Gerechtigkeit in einer gewalttätigen Gesellschaft. *Jahrbuch Jugendforschung, 3*, S. 283–310.
Liebel, Manfred (2003). Kinderarbeit, arbeitende Kinder und Globalisierungskritik. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 26* (3), S. 2–5.
Liebel, Manfred (2003). Mit Schule und Arbeit jonglieren. Kinderarbeit in den USA – eine Bilanz der Sozialforschung. *Neue Praxis, 33* (1), S. 5–30.
Liebel, Manfred (2003). Working Children as Social Subjects: The Contribution of Working Children's Organizations to Social Transformations. *Childhood: A Global Journal of Child Research*, 10 (3), S. 265–85.
Liebel, Manfred (2004). Costs and benefits of out-of-school work. Die Debatte um Lernen in der Arbeit in den USA. In Beatrice Hungerland (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung im Wandel. Auf dem Weg zu einer informellen Lernkultur?* (S. 163–181). Wiesbaden: Springer VS.
Hungerland, Beatrice; Liebel, Manfred; Liesecke, Anja & Wihstutz, Anne (2005). Bedeutungen der Arbeit von Kindern in Deutschland. Wege zu partizipativer Autonomie. *Arbeit: Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik, 14* (2), S. 77–92.
Liebel, Manfred (2005). Dem gesinnungsethischen Reflex widerstehen. Zur Problematik von Sozialklauseln und Gütesiegeln im Kampf gegen Kinderarbeit. *Neue Praxis, 35* (1), S. 47–64.
Liebel, Manfred (2005). Grenzerfahrungen und Jugendkulturen in der Mitte Amerikas. In Andrea Schmidt & Tamara Musfeld (Hrsg.), *Einmischungen. Beiträge zu Theorie und Praxis sozialer Arbeit* (S. 83–91). Frankfurt a. M.: IKO-Verlag.
Liebel, Manfred (2005). *Kinder im Abseits. Kindheit und Jugend in fremden Kulturen.* Weinheim: Juventa.
Liebel, Manfred (2005). Mit Arbeit lernen. Zwei innovative Projekte mit Kindern und Jugendlichen in Peru und Mexiko. In Babette Loewen & Bernd Overwien (Hrsg.), *Jugendliche stärken. Entwicklungspolitische Ansätze und Perspektiven für Bildung und Beschäftigung* (S. 297–317). Frankfurt a. M.: IKO Verlag.
Overwien, Bernd (Hrsg.); Liebel, Manfred (gefeierte Person) (2005). *Von sozialen Subjekten. Kinder und Jugendliche in verschiedenen Welten. Für Manfred Liebel zum 65. Geburtstag.* Frankfurt a. M.: IKO Verlag.

Hungerland, Beatrice & Liebel, Manfred (2006). Bedeutungen von Arbeit bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. In Karl-Siegbert (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit, kulturelle Unterschiede. Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München* (S. 765–779). Frankfurt a. M.: Campus.
Hungerland, Beatrice; Liebel, Manfred; Liesecke, Anja & Wihstutz, Anne (2006). Caminando hacia la autonomia? Significados del trabajo de los ninos en Alemania. *Política y sociedad, 43* (1), S. 125–138.
Liebel, Manfred (2006). Profit im Klassenzimmer? Zum heimlichen Lehrplan wirtschaftlichen Handelns von Kindern in der Schule. *Die deutsche Schule, 98* (1), S. 11–27.
Liebel, Manfred (2006). Schülerfirmen – mehr als eine Geschäftsidee? Zwischen Profitorientierung und solidarischer Ökonomie. *Die deutsche Schule, 98* (2), S. 214–229.
Liebel, Manfred (2009). Vom Kinderschutz zur politischen Partizipation? Anmerkungen zu Praxis und Theorie der Kinderrechte. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 26* (1), S. 86–99.
Liebel, Manfred (2007). Bürgerschaft von unten. Kinderrechte und soziale Bewegungen von Kindern. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 2* (1), S. 83–99.
Hungerland, Beatrice; Liebel, Manfred; Milne, Brian & Wihstutz, Anne (2007). Introduction. In Beatrice Hungerland, Manfred Liebel, Brian Milne, Brian & Anne Wihstutz (Hrsg.), *Working to be someone. Child focused research and practice with working children* (S. 9–13). London/Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
Liebel, Manfred (2007). Kinderrechte – zwischen Schutz und Gleichberechtigung. *Soziale Arbeit, 56* (9), S. 340–347.
Liebel, Manfred (2007). Opinion, Dialogue, Review: The New ILO Report on Child Labour. A Success Story, or the ILO Still at a Loss? *Childhood: A Global Journal of Child Research, 14* (2), S. 279–284.
Hungerland, Beatrice; Liebel, Manfred; Liesecke, Anja & Wihstutz, Anne (2007). Paths to participatory autonomy: the meanings of work for children in Germany. *Childhood: a global journal of child research, 14* (2), S. 257–277.
Liebel, Manfred; Nnaji, Ina & Wihstutz, Anne (2008). Arbeitende Kinder und die Würde (in) der Arbeit. In Manfred Liebel, Ina Nnaji, Ina & Anne Wihstutz (Hrsg.), *Kinder. Arbeit. Menschenwürde. Internationale Beiträge zu den Rechten arbeitender Kinder* (S. 391–428). Frankfurt a. M.: IKO Verlag.
Liebel, Manfred (2008). Forschende Kinder. *Neue Praxis, 38* (3), S. 239–251.
Liebel, Manfred (2008). Jugend jenseits des Moratoriums. Ausblicke auf andere Logiken des Aufwachsens. In Christine Hunner-Kreisel, Arne Schäfer & Matthias D.Witte (Hrsg.), *Jugend, Bildung und Globalisierung. Sozialwissenschaftliche Reflexionen in internationaler Perspektive* (S. 45–58). Weinheim u. a.: Juventa.
Liebel, Manfred (2008). Jugendbanden und Straßencliquen in Zentralamerika. Oder: die schwierige Suche nach Gerechtigkeit in einer gewalttätigen Gesellschaft. In Sabine Kurtenbach (Hrsg.), *Zentralamerika heute. Politik, Wirtschaft, Kultur* (S. 441–464). Frankfurt a. M.: Vervuert.
Liebel, Manfred; Nnaji, Ina & Wihstutz, Anne (Hrsg.). *Kinder. Arbeit. Menschenwürde. Internationale Beiträge zu den Rechten arbeitender Kinder.* Frankfurt a. M.: IKO Verlag.
Liebel, Manfred (2008). Unsichtbare Kinderarbeit. Oder: wie arbeitende Kinder sich bemerkbar machen. In Brigitte Geißel (Hrsg.), *Kritische Vernunft für demokratische Transformationen. Festschrift für Christine Kulke* (S. 117–133). Opladen: Budrich UniPress.
Liebel, Manfred (2009). Kinderarbeit zwischen Ausbeutung und Selbstbestimmung. In Heiner Bielefeldt (Hrsg.), *Kinder und Jugendliche* (S. 215–223). Wien: Böhlau.
Liebel, Manfred (2009). Kinderrechte – aus Kindersicht. Wie Kinder weltweit zu ihrem Recht kommen. Berlin: Lit.
Liebel, Manfred (2010). Diskriminiert, weil sie Kinder sind. Ein blinder Fleck im Umgang mit Menschenrechten. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 5* (3), S. 307–319.
Liebel, Manfred (2010). Ein Recht auf Arbeit. Ein generelles Verbot der Kinderarbeit hilft armen Kindern und Jugendlichen nicht. *Welt-Sichten, 6,* S. 22–25.
Liebel, Manfred (2010). Kinderrechte und Staatenpflichten – Überlegungen zum Verständnis der Kinderrechte als subjektive Rechte. *Neue Praxis, 40* (4), S. 392–404.
Liebel, Manfred (2010). Politische Bildung und Fallstricke der Partizipation von Kindern. In Christian Geißler (Hrsg.), *Elemente einer zeitgemäßen politischen Bildung. Festschrift für Prof. Hanns-Fred Rathenow zum 65. Geburtstag* (S. 43–54). Berlin: Lit.
Liebel, Manfred (2011). Gewährte oder erkämpfte Rechte? Wie Kinderrechte zu Rechten der Kinder werden können. *Jahrbuch für Pädagogik, 21,* S. 213–228.
Liebel, Manfred (2011). Soziale Ungleichheit und Jugendprotest in Lateinamerika. In Arne Schäfer, Matthias D. Witte & Uwe Sander (Hrsg.), *Kulturen jugendlichen Aufbegehrens. Jugendprotest und soziale Ungleichheit* (S. 137–149). Weinheim u. a.: Juventa.
Liebel, Manfred (2012). Children's work, education and agency: the African movement of working children and youth. In Gerd Spittler, Michael Bourdillon (Hrsg.), *African children at work. Working and learning in growing up for life* (S. 303–332). Münster: LIT Verlag.
Liebel, Manfred (Hrsg.). *Janusz Korczak – Pionier der Kinderrechte. Ein internationales Symposium*. Berlin: Lit.
Liebel, Manfred (2013). *Kinder und Gerechtigkeit. Über Kinderrechte neu nachdenken.* Weinheim u. a.: Beltz Juventa.

Liebel, Manfred & Masing, Vanessa (2013). Kinderinteressenvertretung in Deutschland. Was Erwachsene tun können, um Kinder bei der Durchsetzung ihrer Rechte zu unterstützen. *Neue Praxis, 43* (6), S. 497–519.

Liebel, Manfred (2013). Wie Kinder zu Rechten der Kinder werden können. Eine Herausforderung auch für die Sozialarbeit. *Sozial extra, 43* (7/8), S. 44–46.

Liebel, Manfred; Bretschneider, Antje (Mitarb.); Cruz Sánchez, Lourdes (Mitarb.); Keriakes, Chamella-Franziska (Mitarb.); Masing, Vanessa (Mitarb.); Meade, Philip (Mitarb.); Reinke, Lea (Mitarb.); Schleef, Hella (Mitarb.); Schuller, Till (Mitarb.); Seegebrecht, Britta (Mitarb.) & Ergün, Üwen (Mitarb.). *Kinderinteressen. Zwischen Paternalismus und Partizipation.* Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Liebel, Manfred (2018). Die internationale Arbeitsorganisation und die Bewegungen arbeitender Kinder. Ein Lehrstück über erzwungenes Schweigen. *Neue Praxis, 48* (1), S. 71–82.

Liebel, Manfred (2019). Die Kinder und ihr beredtes Schweigen. Zu Partizipation und Selbstvertretung. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 42* (3), S. 11–15.

Thomas Ziehe

Ziehe, Thomas & Becker-Schmidt, Regina (1975). *Pubertät und Narzißmus. Sind Jugendliche entpolitisiert?* Frankfurt a. M.: Europa Verlag.

Ziehe, Thomas (1979). Vom Umgang mit Theorie im Schulversuch Glocksee. In Dietrich Goldschmidt (Hrsg.), *Alternative Schulen? Gestalt und Funktion nichtstaatlicher Schulen im Rahmen öffentlicher Bildungssysteme* (S. 299–314). Stuttgart: Klett-Cotta.

Ziehe, Thomas (1980). Alternativschulen sind keine Ideen-Lieferanten der Schulbuerokratie. Was koennen Regelschul-Lehrer von ihnen lernen? *PÄD extra, 7* (6), S. 28–29.

Ziehe, Thomas (1980). Vom Subjekt her gesehen. Zu denkbaren Funktionsveraenderungen des Interesses an aesthetischer Praxis. *Kunst + Unterricht, Sonderheft,* S. 14–22.

Ziehe, Thomas (1981). Die Wirklichkeit rückt uns auf den Leib. Kulturelle Veränderungen und ihre Entsprechung im Subjekt. *PÄD extra, 8* (7–8), S. 29–34.

Ziehe, Thomas (1981). Worum geht es in der Narzissmus-Diskussion? *Neue Sammlung, 21* (2), S. 132–144.

Ziehe, Thomas & Stubenrauch, Herbert (1982). Die entleerte Schule. Warum Schule als anstrengender erlebt wird. *PÄD extra, 9* (3), S. 45–49.

Liede, Margret & Ziehe, Thomas. Hunger nach Intensitaet. Ein Gespraech ueber den Musikkonsum der Jugend. *Deutsche Jugend, 30* (7), S. 303–310.

Ziehe, Thomas & Stubenrauch, Herbert (1982). *Plädoyer fuer ungewöhnliches Lernen. Ideen zur Jugendsituation.* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Ziehe, Thomas (1983). „Ich bin heute wohl wieder unmotiviert. Von der Gratisproduktion der Kultur und der unsichtbaren Arbeit des heutigen Lehrers. *Westermanns pädagogische Beiträge, 35* (7), S. 317–323.

Ziehe, Thomas (1983). Selbstverwaltung, Oekologie und all dieser Kulturkrams – nur für Luxuszeiten? *Extra Sozialarbeit, 7* (1), S. 42–46.

Ziehe, Thomas (1984). *Pubertät und Narzißmus. Sind Jugendliche entpolitisiert?* Frankfurt a. M.: Europäische Verlagsanstalt.

Ziehe, Thomas (1985). Die Jugenddebatte – Argumente für eine Fortführung. *Zeitschrift für Pädagogik, 19. Beiheft*, S. 309–313

Ziehe, Thomas (1985). Jugendkulturen – angesichts der Entzauberung der Welt. Veränderte Möglichkeitshorizonte und kulturelle Suchbewegungen. *Mitteilungen des Deutschen Germanisten-Verbandes, 32* (4), S. 1–10.

Ziehe, Thomas (1985). Nähe oder Intensität? *Westermanns pädagogische Beiträge, 37* (5), S. 200–204.

Ziehe, Thomas (1986). Die „Normalisierung" der Kindheit. *Westermanns pädagogische Beiträge, 38* (5), S. 10–15.

Ziehe, Thomas (1986). Vor der Entzauberung. Szenen einer Pubertät in den 50er und 60er Jahren. *PÄD extra, 13* (1), S. 32–35.

Ziehe, Thomas (1987). Angst vor Hingabe. Hunger nach Intensität. *Religio, 10* (1), S. 35–39.

Ziehe, Thomas (1987). Die gefährliche Gewöhnung an Langeweile. Der „linke" pädagogische Diskurs hat sich erschöpft. *PÄD extra, 15* (6), S. 4–8.

Ziehe, Thomas (1987). Für inszenierte Ereignisse und gegen die symbolische Verödung der Schule. *Pädagogische Beiträge, 38* (7–8), S. 16–19.

Ziehe, Thomas (Mitarb.); u. a.(1987). Rituale im Schulalltag. *Westermanns pädagogische Beiträge, 38* (7–8), S. 14– 51.

Ziehe, Thomas & Winkel, Rainer (1987). Wenn Schüler auffallen oder: Was können wir aus Unterrichtsstörungen lernen? Thomas Ziehe im Gespräch mit Rainer Winkel. *Die Grundschulzeitschrift, Sonderheft (V)*, S. 6–13.

Bastian, Johannes (Hrsg.); Ziehe, Thomas (Mitarb.) (1988). 1968 – 1988 [*Neunzehnhundertachtundsechzig bis neunzehnhundertachtundachtzig*]*: eine Pädagogen-Generation zieht Bilanz*. Hamburg: Bergmann + Helbig.

Ziehe, Thomas (1990). Wie man es im Kopf aushält. Strukturen des Alltagswissens Jugendlicher. *Pädagogik (Weinheim), 40* (7–8), S. 11–14.
Ziehe, Thomas (1990). Veränderte Jugend: Gedanken zum kulturellen Wandel. *Forum Pädagogik, 2,* S. 72–77.
Ziehe, Thomas & Winkel, Rainer (1991). Außer Rand und Band? Störende Schüler und verstörte Lehrer. *Pädagogik (Weinheim), 43* (12), S. 6–12.
Ziehe, Thomas (1991). Wie die Körper „moderner" geworden sind. *Neue Sammlung, 31* (1), S. 39–47.
Ziehe, Thomas (1991). *Zeitvergleiche. Jugend in kulturellen Modernisierungen.* Weinheim: Juventa.
Ziehe, Thomas (1991). Zur neuen Lehrerrolle: Intensität statt Nähe. *Freie Lehrerstimme, 97* (3), S. 18–21.
Ziehe, Thomas (1993). Optionen und Ohnmacht. Zur Modernisierung jugendlicher Lebenswelten. *Loccumer Pelikan, 3* (2), S. 9–13.
Ziehe, Thomas (1994). *Die Verletzlichkeit von Sinn. Über unsichtbare Arbeit in der Schule.* Oldenburg: ZpB.
Ziehe, Thomas (1996). Adieu 70er Jahre! Jugendliche und Schule in der zweiten Modernisierung. *Pädagogik (Weinheim), 48* (7–8), S. 35–39.
Ziehe, Thomas (1999). Schule und Jugend – ein Differenzverhältnis. Überlegungen zu einigen blinden Stellen in der gegenwärtigen Reformdiskussion. *Neue Sammlung, 39* (4), S. 619–629.
Ziehe, Thomas (1999). Das hätte es früher nicht gegeben! Jugendliche in einer gewandelten Alltagskultur. *Thema Jugend, 10* (2), S. 2–4.
Ziehe, Thomas (2001). Überbrückungsarbeit. Womit Lehrkräfte heute zurechtkommen müssen. *Pädagogik (Weinheim), 53* (2), S. 8–12.
Ziehe, Thomas (2004). Öffnung der Eigenwelten. Bildungsangebote und veränderte Jugendmentalitäten. *Kursiv: Journal für politische Bildung, 2* (1), S. 12–17.
Ziehe, Thomas(2005). „Post-Enttraditionalisierung". Beobachtungen zu einer veränderten Sitmmungslage heutiger Jugendlicher. *Kursiv: Journal für politische Bildung, 3* (4), S. 64–74.
Ziehe, Thomas (2005). Schulische Lernkultur und zeittypische Mentalitätsrisiken. In Benno Hafeneger (Hrsg.), *Subjektdiagnosen. Subjekt, Modernisierung und Bildung* (S. 193–222). Schwalbach i.vT.: Wochenschau-Verlag.
Ziehe, Thomas & Thorns, Wolfgang (2006). Familie – kein Erziehungsprogramm sondern eine Form liberalen Zusammenlebens. Ein Gespräch mit Thomas Ziehe. *Religion heute, 24* (65), S. 4–11.
Ziehe, Thomas (2006). Kernaufgaben von Lehrern in der Mittelstufe. Lernkultur schaffen – Eigenwelten öffnen – Anerkennen und Aufwerten. *Pädagogik (Weinheim), 58* (4), S. 32–35.
Ziehe, Thomas (2007). Eingebundenheit und Stabilität – Zum Wandel jugendlicher Sehnsüchte. *Bildung und Erziehung, 60* (4), S. 389–393.
Ziehe, Thomas (2008). Ein anderer Blick auf „Bildung" und „Lernen". Welche Implikationen hat der Wandel jugendlicher Alltagskultur? *Kulturpolitische Mitteilungen, 32* (121), S. 64–67.
Ziehe, Thomas (2009). Jugend in symbolischen Kontexten. Einige Folgen des Wandels von Hintergrundüberzeugungen. In Werner Helsper (Hrsg.), *Schule und Bildung im Wandel. Anthologie historischer und aktueller Perspektiven* (S. 157–169). Wiesbaden: Springer VS.
Ziehe, Thomas; Obst, Gabriele & Lenhard, Hartmut (2013). Was geht mich das Fremde an? Der Dialog zur Bedeutung des Fremden in der schulischen Bildungsaufgabe. *Religion 5 bis 10, 9* (10), S. 4–7.

Danksagung

„[…] was im Mensch denkt, ist gar nicht er,
sondern seine soziale Gemeinschaft."
(Fleck 1935/[2015], S. 63).

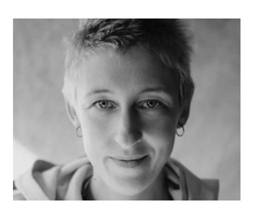
Deswegen soll trotz aller Abgedroschenheit auch in dieser Arbeit die Danksagung nicht fehlen. Diese gilt in erster Linie meinen Interviewpartner*innen, für ihre Zeit, aber vor allem für ihr Vertrauen.
Aber auch insbesondere dem kleinen, aber sehr besonderen *Fachgebiet Historische Bildungsforschung* an der Universität Kassel, welches, gemeinsam mit den anderen Lieblingskolleg*innen am IfE, unterstützender nicht hätte sein können. Außerdem allen weiteren Wissenschaftler*innen, die mir in diversen Settings immer wieder konstruktive Rückmeldungen gegeben haben und denen die immer wieder Mut haben, gegen die Dominanz alter weißer Männer im Feld einzustehen. Aber natürlich auch allen – ob in Dortmund, Mettmann, Wuppertal oder Berlin – die mich darüber hinaus unterstützt haben. Und noch speziell meinem Schreibzuhause, der ‚Schiefen Nummer 1' mit all den ihr Angehörigen.

DANKE.

k linkhardt forschung

Den bewegten Zeitraum um 1968 als Ausgangspunkt nehmend, untersucht die Arbeit Wissenstransformations- und Zirkulationsprozesse zwischen politischer und pädagogischer Praxis sowie erziehungswissenschaftlicher Theorie. Anhand von neun biographischen Erzählungen mit Personen, die um 1968 in pädagogischen oder politischen Praxisprojekten aktiv waren und danach einen Weg in die Wissenschaft verfolgten, werden Wissensbewegungsprozesse nachgezeichnet. Es wird aufgezeigt, wie sich Wissen des Diskursraums des kritisch-alternativen pädagogischen Milieus durch seine diskursiven Verschränkungen mit der etablierten Erziehungswissenschaft veränderte und sich auch die etablierte Erziehungswissenschaft über die Auseinandersetzung mit den neuen Wissensformen in einem kommunikativen Prozess der Öffnung begab.

Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft
Band 48



Die Autorin

Friederike Thole studierte Pädagogik und Sozialwissenschaften sowie Erziehungswissenschaft in Wuppertal und Dortmund. Sie promovierte in der Historischen Bildungsforschung an der Universität Kassel und ist momentan wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Ruhr Universität Bochum.

978-3-7815-2569-6

